

Riikka Kuparinen

KÄYTÄNTÖYHTEISÖJEN SOSIAALISEN TODELLISUUDEN RAKENTUMINEN MUUTTUVASSA TAMPEREEN YLIOPISTOSSA

Diskurssianalyysi opintohallinnon tuottamista oppimis- ja
organisaatiomuutosdiskursseista

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Elokuu 2020

TIIVISTELMÄ

Riikka Kuparinen: Käytäntöyhteisöjen sosiaalisen todellisuuden rakentuminen muuttuvassa Tampereen yliopistossa: diskurssianalyysi opintohallinnon tuottamista oppimis- ja organisaatiomuutosdiskursseista
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriopinnot
Elokuu 2020

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia merkityksiä Tampereen yliopiston käytäntöyhteisöt tuottavat työssä oppimiselle Tampereen yliopiston organisaatiomuutoksen kontekstissa. Lisäksi tutkittiin, millaista oppimista organisaatiomuutoksissa tapahtuu ja korostuvatko oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet organisaatiomuutostilanteissa. Käytäntöyhteisöinä tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kahta Tampereen yliopiston opintohallinnon työntekijöistä koostuvaa työyhteisöä.

Tutkimus toteutettiin diskurssianalyyttisenä tutkimuksena ja aineisto kerättiin fokusryhmähaastatteluilla. Tutkimuksen haastatteluaineisto kerättiin kahdesta Tampereen yliopiston tiedekunnasta niin, että molempien tiedekuntien opintohallinnon työntekijät muodostivat oman fokusryhmänsä. Kummankin fokusryhmän osallistujat tunsivat toisensa entuudestaan. Tämä oli tutkimuksen kannalta olennaista, sillä tutkimuksen tavoitteena oli tutkia aitojen käytäntöyhteisöjen välisiä diskursseja. Tallennetut fokusryhmähaastattelut litteroitiin sanatarkasti tutkimuksen diskurssianalyttisen otteen vuoksi.

Kerätystä tutkimusaineistosta muodostettiin kaksi laajempaa, yhteiskunnallisellakin tasolla merkittävää diskurssia, jotka nimettiin organisaatiomuutos- ja oppimisdiskursseiksi. Näiden diskurssien sisältä havaittiin vielä pienempiä tulkintarepertuaareja, joista selviytymis-, vuorovaikutus- sekä kiireen ja kaaoksen repertuaarit sisältyivät laajempaan organisaatiomuutosdiskurssiin. Oppimisdiskurssista erotettiin yhdessä tekemisen ja oppimisen sekä elinikäisen oppimisen repertuaarit.

Tutkimustuloksissa käytäntöyhteisöt merkityksellistivät Tampereen yliopiston läpikäymää organisaatiomuutosta lähinnä negatiivissävytteisin kielellisin keinoin. Käytäntöyhteisöt korostivat puheissaan monia organisaatiomuutosten lieveilmiöitä, kuten kiirettä, kaaosta ja puutteellista vuorovaikutusta. Yhdessä tekemiselle ja oppimiselle käytäntöyhteisöt sen sijaan tuottivat positiivisia merkityksiä. Yhteisömyönteisen sosiaalisen todellisuuden rakentuminen opintohallinnon puheissa osoitti oppimisen sosiaalisilla ulottuvuuksilla olevan merkitystä organisaatiomuutoksen kontekstissa. Vaikka käytäntöyhteisöt tuottivat työssä oppimiselle myönteisiä merkityksiä, vaikuttivat organisaatiomuutoksen lieveilmiöt negatiivisesti siihen, miten käytäntöyhteisöt suhtautuivat työssä oppimiseen.

Tulevaisuudessa tämän tutkimuksen tuloksia voitaisiin hyödyntää erilaisten organisaatiomuutosten suunnittelussa. Organisaatiomuutoksen ja työssä oppimisen ilmiöitä olisi syytä tutkia enemmän yhdessä, koska saatujen tutkimustulosten perusteella erilaisten työelämän muutosten vaikutukset oppimiseen voivat olla merkittäviä. Tulevaisuudessa olisi syytä myös tutkia, miten sosiaalisen oppimisen tukeminen työpaikoilla voisi edistää organisaatiomuutosten läpiviemistä ja onnistumista.

Avainsanat: elinikäinen oppiminen, organisaatiomuutos, sosiaalinen oppiminen, työssä oppiminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

| | | |
|----------------|---|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 4 |
| 2 | OPPIMINEN MUUTTUVASSA TYÖELÄMÄSSÄ | 6 |
| 2.1 | TYÖ ON JATKUVASSA MUUTOKSESSA | 6 |
| 2.2 | ELINIKÄINEN OPPIMINEN..... | 8 |
| 2.3 | OPPIMINEN JA OSAAMISEN KEHITTÄMINEN TYÖSSÄ | 11 |
| 3 | SOSIAALINEN OPPIMINEN ORGANISAATIOMUUTOKSESSA..... | 15 |
| 3.1 | YLIOPISTO ORGANISAATIOMUUTOKSEN PYÖRTEISSÄ..... | 15 |
| 3.2 | SOSIAALINEN OPPIMINEN JA KÄYTÄNTÖYHTEISÖT | 18 |
| 3.3 | EKSPANSIIVINEN OPPIMINEN..... | 21 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 27 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 28 |
| 5.1 | TUTKIMUKSEN METODOLOGIA..... | 28 |
| 5.2 | TUTKIMUSMETODI..... | 30 |
| 5.2.1 | Fokusryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmä | 31 |
| 5.2.2 | Diskurssianalyysi tutkimusaineiston analyysimenetelmänä | 33 |
| 5.2.3 | Tutkimusaineiston kuvaus | 36 |
| 5.2.4 | Diskurssianalyysin toteutus | 37 |
| 6 | ORGANISAATIOMUUTOKSEN JA OPPIMISEN DISKURSSIT | 40 |
| 6.1 | ORGANISAATIOMUUTOSDISKURSSI | 41 |
| 6.1.1 | Selviytymisrepertuaari | 42 |
| 6.1.2 | Kiireen ja kaaoksen repertuaari..... | 45 |
| 6.1.3 | Vuorovaikutusrepertuaari | 47 |
| 6.2 | OPPIMISDISKURSSI | 50 |
| 6.2.1 | Yhdessä tekemisen ja oppimisen repertuaari | 51 |
| 6.2.2 | Elinikäisen oppimisen repertuaari..... | 56 |
| 7 | POHDINTA | 61 |
| 7.1 | JOHTOPÄÄTÖKSET..... | 62 |
| 7.1.1 | Muuttuva työelämä ja muuttuvat organisaatiot..... | 62 |
| 7.1.2 | Sosiaalinen oppiminen nykypäivän työelämässä | 64 |
| 7.2 | TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS | 67 |
| 7.3 | YHTEENVETO JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET | 71 |
| LÄHTEET | | 73 |
| LIITTEET | | 79 |

1 JOHDANTO

Työelämä on muuttunut viimeisimpien vuosikymmenien aikana merkittävästi. Työelämässä tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet myös suomalaisten yliopistojen toimintaan, ja yliopistoihin kohdistuvien muutospaineiden vuoksi yliopistojen rakenteita kehitetäänkin jatkuvasti (Saarinen 2007, 143). Lisäksi koulutuspolitiikan ohjaamat muutokset ovat vaikuttaneet korkeakoulujen organisaatorakenteisiin ja toimintastrategioihin niin, että muutokset koskettavat myös yksittäistä yliopistoyhteisön jäsentä.

Työ yliopistoyhteisöissä, kuten muuallakin työelämässä, on jatkuvien muutosten myötä muuttunut epävarmaksi eli prekaariksi. Prekariaatilla viitataan työvoimaan, joka kokee työelämässä jatkuvaa epävarmuutta oikeuksista, toimeentulosta ja tulevaisuudesta. (Julkunen 2008, 112.) Työelämän prekarisoituminen on johtanut epävarmuuden lisäksi myös epätyypillisten töiden lisääntymiseen. Tällaisia epätyypillisiä töitä ovat esimerkiksi vuokratyö, pätkätyöt ja osa-aikaiset työsuhteet. (Jakonen 2015, 288.)

Myös tehokkuus- ja taloudellisuusdiskurssit alkavat olla osa yliopistojen arkea. Voidaankin pohtia, miten nämä jatkuvat muutokset vaikuttavat oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijoihin ja toimijoihin yliopistoissa. Selviytyäkseen yhä voimakkaammista oppimisen haasteista niin yliopiston opiskelija, opettaja kuin opetuksen suunnittelusta ja kehittämisestä vastaava asiantuntijakin joutuu tarkastelemaan yhä uudelleen oman osaamisensa rajoja. (Rubin 2006, 9.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia, miten nämä erilaiset työelämän muutokset vaikuttavat työssä oppimiseen Tampereen yliopistossa tapahtuvien muutosten kontekstissa.

Tampereen alueen kolme korkeakoulua, Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK), Tampereen yliopisto (TaY) ja Tampereen teknillinen yliopisto (TTY), yhdistyivät uudeksi korkeakoulukonserniksi vuoden 2019 alusta. Tämä Tampere3 -hankkeeksi kutsuttu yhdistymishanke on ollut tavanomaista haastavampi, koska hankkeessa on ylitetty yliopisto- ja ammattikorkeakouluraja

ja tuotu kolme erilaista korkeakoulua yhteen. (Tienhaara 2017, 9.) Lisäksi Tampereen yliopisto ja Tampereen teknillinen yliopisto yhdistyivät yhdeksi yliopistoksi.

Tässä diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tarkastellaan kahta Tampereen yliopiston opintohallinnon työntekijöistä koostuvaa työyhteisöä käytäntöyhteisöinä, jotka rakentavat keskinäisissä diskursseissaan erilaisia merkityssysteemejä työssä oppimisen ja organisaatiomuutoksen ilmiöistä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten käytäntöyhteisöt merkityksellistävät näitä kahta ilmiötä, ja millaista sosiaalista todellisuutta käytäntöyhteisöt rakentavat keskinäisissä puheissaan. Tutkimusaineistosta saatuja tuloksia peilataan etenkin tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä löytyviin Yrjö Engeströmin (2004) ekspansiivisen oppimisen ja Etienne Wengerin (2017) sosiaalisen oppimisen teorioihin.

Tutkimuksen aihe on hyvin ajankohtainen, koska erilaiset koulutuksen reformit, muutostilat ja korkeakoulujen yhdistymiset yleistyvät jatkuvasti. Yhä useampi yliopistoyhteisön jäsen haastetaan oppimaan uusia taitoja ja kehittämään asiantuntijuuttaan erilaisten organisaatiomuutosten keskellä. On siis tarpeen tutkia, miten työelämän jatkuva muuttuminen vaikuttaa työssä oppimiseen. On myös olennaista selvittää, millaista oppimista muutoksessa tapahtuu ja millainen merkitys sosiaalisella oppimisella on muutosprosesseista selviämisen kannalta.

Aiheen ajankohtaisuuden lisäksi tutkimuksen aihe kiinnittyy monin eri tavoin kasvatustieteisiin. Toisaalta tutkimuksessa tarkastellaan työelämän murrosta ja organisaatioiden muutospaineita, toisaalta korkeakouluyhteisöjä sekä sitä, miten korkeakouluyhteisöt toimivat nykyisen työelämän muutos- ja ristiriitatilanteissa. Tutkimus auttaa ymmärtämään, millaisia vaikutuksia muutosprosesseilla voi olla korkeakoulusektorin henkilöstön työssä oppimiseen ja millaista oppimista muutoksissa tapahtuu. Jos tutkimuksen tulokset tukevat Engeströmin ja Wengerin teorioita ekspansiivisesta ja sosiaalisesta oppimisesta, voidaan tutkimustuloksia hyödyntää laajemminkin organisaatiomuutosten suunnittelussa, sillä uudenlaisia työkaluja organisaatiomuutosten helpottamiseksi ja sujuvoittamiseksi ehdottomasti tarvitaan nykyajan jatkuvasti muuttuvassa työelämässä.

2 OPPIMINEN MUUTTUVASSA TYÖELÄMÄSSÄ

2.1 Työ on jatkuvassa muutoksessa

Työelämä on viimeisten vuosikymmenien aikana kokenut monia merkittäviä muutoksia. Kilpailu on koventunut, työ teknologisoitunut sekä muuttunut itsenäisemmäksi ja itseohjautuvammaksi. (Näswall, Hellgren & Sverke 2008, 1–2.) Näistä työelämän muutoksista puhutaan paljon, myös mediassa. Uutisissa korostuvat usein monet muuttuvan työelämän lieveilmiöt kuten lisääntynyt kiire, työn prekaarius, digitalisaation vaikutukset työelämään sekä erilaiset oman osaamisen kehittämisen vaatimukset. (mm. Hinkula 2018; Liiten 2019; Vainio 2019).

Työelämän dynaamisuus on lisääntynyt nopeasti, ja tämä on johtanut työn tuottavuuden kasvuun ja taloudellisen kilpailukyvyn parantumiseen (Aro 2002, 10). Nykyisessä työelämässä korostuvatkin individualisaation eli yksilöllistämisen, uusien osaamisvaatimuksien, jatkuvan muutoksen sekä muuttuneiden tulos- ja tehokkuusvaatimuksien trendit (Mahlakaarto 2010, 176). Erilaisten tulos- ja tehokkuusvaatimuksien myötä tietokykykapitalistisen yhteiskuntamme menestys on riippuvainen siitä, kuinka hyvin ihmisiä ja heidän kompetenssejaan kyetään hyödyntämään työvoimana.

Kuten Rubin (2006, 79) toteaa, ei globalisoituvassa ja verkostoituvassa yhteiskunnassa enää uskota siihen, että ihminen voisi menestyä perinteisellä ahkeralla työnteolla. Sen sijaan ihannetyöntekijä on moniosaaja, jolta löytyy kvalifikaatioita työelämän jokaiseen muuttuvaan tilanteeseen ja tarpeeseen. Tutkinto ei takaa työpaikkaa, vaan ammattialan substanssiosaamisen lisäksi tarvitaan erilaisia yleisiä taitoja, kuten esimerkiksi sosiaalisia taitoja ja kommunikaatiotaitoja – meidän on tultava toimeen itsemme ja muiden kanssa (Tynjälä 2010, 79; Julkunen 2008, 160). Työelämän ongelmanratkaisu onkin

nykyään moniulotteista ja sitä tehdään monien eri osallistujien, työpaikan kollegojen sekä työn ulkopuolisten verkostojen kesken (Collin 2007, 210).

Sosiaalisten taitojen lisäksi työntekijä tarvitsee myös sisäisiä yrittäjämäisiä taitoja, kuten joustavuutta. Nykypäivänä työntekijän joustavuus nähdään työpaikoilla itsestään selvytenä. (Harni 2015, 112, 114.) Joustavuuden käsitteellä voidaan kuvata esimerkiksi työntekijän valmiuksia prekaareihin työsuhteisiin tai nopeaa kykyä omaksua uusia taitoja ja muovautua vaihteleviin työtehtäviin (Gallagher 2008, 108–109). Nykypäivän työ on siis luonteeltaan yrittäjämäistä toimintaa, joka on projektimaista ja johon kuuluu jatkuvaa itsensä ja oman osaamisensa markkinointia. Työelämän muutos koskettaa ihmisen ammatillista, persoonallista ja sosiaalista identiteettiä. Jatkuvan oppimisen, epävarmuuden ja ammatillisten vaatimusten keskellä yksilön on tehtävä identiteettityötä, josta työntekijä saa voimavaroja työhönsä ja hyvinvointinsa ylläpitämiseksi. (Mahlakaarto 2010, 175–177.)

Nykypäivän työelämässä työntekijältä vaaditaan jatkuvaa itsensä tarkkailua, arviointia ja kehittymistä. Itseä suhteessa ympäröivään kulttuuriin ja yhteiskunnan muutokseen arvioiva minuus on oletusten mukaan välttämätön, jotta yksilön on mahdollista sitoutua jatkuvaan muutokseen ja identiteetin rakentamiseen. Työelämän muutos sekä yksilön kokemus omasta työstään ja työidentiteetistään ovat sidoksissa koko yhteiskuntaan. (Eteläpelto 2007, 137.) Vaikka työ itsessään ei siis olisi kuormittavaa, voivat yhteiskunnan tuottamat paineet johtaa myös omassa työssä kuormittumiseen. Aro (2002, 18) pohtiikin, että esimerkiksi kiireen lisääntyminen työelämässä ei kokonaan selity vain sillä, että työsuoritukseen käytettävissä oleva aika olisi vähentynyt. Sen sijaan Aro epäilee, että yleinen vaatimustason jatkuva kiristyminen ja lisääntynyt kilpailu aiheuttavat ihmisille pahenevaa riittämättömyyden tunnetta, joka heijastuu työelämässä kokemuksellisesti kiireenä.

Työelämä on myös muuttunut monin eri tavoin entistä antoisampaan suuntaan. Esimerkiksi työtehtävien monipuolistuminen, oman autonomian lisääntyminen ja hyvät itsensä kehittämisen mahdollisuudet ovat antaneet työntekijälle entistä enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa työhönsä. Työelämän prekaarisuus voidaan ajatella myös myönteisenä ilmiönä. Työsuhteiden kirjo on monipuolistunut ja erilaisten työsuhteiden avulla työntekijän on mahdollista itse säädellä entistä paremmin omia työaikojaan. Osa- ja määräaikaisten työsuhteet

vastaavat erilaisten elämäntilanteiden tarpeisiin ja luovat työelämään monien kaipaamaa joustavuutta.

Vaikka toisaalta työelämä on aidosti monipuolistunut, ammattitaitoistunut ja autonomisoitunut, niin uuden työelämän positiivisten piirteiden lisäksi kiireen, työpaineiden ja henkisen kuormituksen kasvu korostuvat nykyisessä työelämässä. Työntekijöiden autonomia työelämässä on lisääntynyt, mutta työntekijän mahdollisuudet vaikuttaa työtahtiin eivät ole kasvaneet. (Julkunen 2008, 40, 215.) Muuttunut työelämä onkin luonut tai voimistanut etenkin työn psykologisia lieveilmiöitä (Peiró 2008, 284). Työntekijän näkökulmasta uuden työelämän kentällä navigoiminen on aikamoista tasapainottelua työelämän vaatimusten ja omien toiveiden välillä. Alati muuttuvassa työelämässä ja organisaatiomuutosten pyörteissä oman työidentiteetin, osaamisen ja hyvinvoinnin ylläpitäminen on ensiarvoisen tärkeää. Silloin kun ulkopuolelta ohjattuja ulkoisia muutoksia tapahtuu työssä jatkuvasti, voi sitoutuminen työhön ja organisaatioon olla kuitenkin jopa mahdottomuus (Aro 2002, 27).

2.2 Elinikäinen oppiminen

Alun perin elinikäisen oppimisen ajatuksen taustalla on ollut positiivinen ideologia elinikäisestä ja elämänlaajuisesta kehitymisestä, joka ei koske vain lapsuutta ja nuoruutta. Elinikäisen oppimisen on ajateltu tarjoavan oppimisen mahdollisuuksia myös niille, joilla perinteisesti ei niitä ole ollut. (Collin 2007, 201.) Viime vuosina elinikäisen oppimisen käsite on kuitenkin saanut entistä voimakkaampia taloudellisia sävyjä, ja nykyään elinikäisen oppimisen käsitteeseen liittyvät puheet siitä, miten yksilön työllisyysnäkökulma ja työmarkkinakelpoisuus edellyttävät jatkuvaa, elinikäistä oppimista (Sitra 2019, 7).

Elinikäisen oppimisen käsite on aina muovautunut sen hetkisten yhteiskunnallispoliittisten olosuhteiden mukaan (Kinnari 2013, 108). Tällä hetkellä elinikäisen oppimisen tarkoituksena on yksilön näkökulmasta katsottuna työkyvyn ja työllistymismahdollisuuksien parantaminen. Yhteisön näkökulmasta tarkasteltuna elinikäisessä oppimisessa on kysymys osaavista työntekijöistä, oppivista organisaatioista sekä kilpailukykyä. Yhteiskunnallisella tasolla elinikäinen oppiminen tarkoittaa muun muassa sivistystä sekä taloudellista kestävyyttä ja kilpailukykyä. (Sitra 2019, 7–8.)

Vastuu elinikäisestä oppimisesta on siirtynyt vähitellen valtiolta, kunnilta ja koulutusjärjestelmältä oppijoille itselleen (Filander 2006, 44). Elinikäistä oppimista on tarkasteltava etenkin yhteiskunnallisesta näkökulmasta ymmärtääkseen elinikäisen oppimisen käsitteen ideologiana, sillä elinikäisen oppimisen ideologian takana vaikuttavat erilaiset valtakäsitykset. Nykyiseen modernin politiikan mukaiseen mentaliteettiin liittyy valta hallintana (Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2010, 17). Valta hallintana tarkoittaa, että suoran vallankäytön sijaan yhteiskunta pyrkii vaikuttamaan yksilöön etäältä epäsuorasti. Valta hallintana on pehmeää ohjausta, jossa yksilöä ei pyritä suoranaisesti kontrolloimaan.

Elinikäinen oppiminen voidaan ajatella myös tällaisena vallankäyttönä. Elinikäisen oppimisen yhteyttä yhteiskuntaan ja sen vaatimuksiin voi kuitenkin olla haastavaa huomata, ja usein elinikäinen oppiminen ilmeneekin yksilölle vain omana haluna oppia. Juuri tässä piilee elinikäisen oppimisen ideologian nerokkuus – yhteiskunta onnistuu elinikäisen oppimisen ideologian avulla valjastamaan yksilön osaksi yhteiskunnan omia tarpeita yksilön tätä itse tiedostamatta.

Tällaisen mahdollistavan ja yksilöivän hallinnan tarkoitus on Antti Saaren (2016, 4–5, 11) mukaan ulottua yksilön itseymmärrykseen. Kun hallinta ulottuu yksilön itseymmärrykseen, ei yksilö tiedosta, että tahto elinikäiseen oppimiseen tulee yksilön ulkopuolelta. Tästä syntyy kaksoissidos, jonka mukaan yksilö on vapaa tekemään mitä vaan, mutta samalla velvoitettu innostumaan elinikäisen oppimisen tarjoamista mahdollisuuksista. Nämä niin sanotut ”minäteknologiat” ovat kaikista tehokkaimpia hallinnan muotoja, koska niiden avulla yksilöt nousevat itse itsensä arvostelijoiksi ja kehittäjiksi (Keskitalo-Foley ym. 2010, 20). Samanlaista hallintaa hyödynnetään myös työelämässä, ja tästä syystä työelämän vaatimukset ja mahdollisuudet saattavat tuntua ristiriitaisilta.

Vahvasti kontrolloitujen yksilöiden sijasta yhteiskunta tarvitsee siis autonomisia ja itse itseään sääteleviä subjekteja, joita ohjataan etäältä tekemään päätöksiä, jotka vaikuttavat henkilökohtaisilta ja välttämättömiltä yksilön elämän kannalta. Myös koulutuksella on olennainen rooli tämän hallinnan toteuttamisessa, koska koulutuksen kautta on mahdollista vaikuttaa yksilön mielen sisältöihin, kuten oppimiskykyyn ja joustavuuteen. Näin

yksilön kykyjä on jo varhaisessa vaiheessa mahdollista suunnata tuotannon palvelukseen. (Keskitalo-Foley ym. 2010, 20, 22.)

Elinikäisen oppijan näkökulmasta kouluttautumisen tavoite ei aina ole välttämättä selkeä, vaan yksilö voi kokea jatkuvan oppimisen myös pakonomaiseksi ja kontrolloivaksi (Collin 2007, 201). Aron (2002, 10–11) mukaan työn muutos synnyttää oppimishaasteita, joihin työntekijä ei kovassa työpaineessa ehdi vastaamaan riittävän nopeasti. Kun työongelmia ei ehdi ratkaisemaan, kuluttavat ne työhön käytettävissä olevia voimavaroja ja verottavat työntekijän hyvinvointia. Näin syntyy tilanne, jossa uuden oppimisesta tulee uhka ja kroonisen riittämättömyyden tunteen lähde. Kun oppiminen ei tunnu enää vapaaehtoiselta tai mielekkäältä, ei oppiminen ole mahdollisuus, vaan pakottava velvollisuus.

Elinikäisen oppimisen ideologia on puettu kaiken hyvän viittaan, jolloin yksilön on vaikea kyseenalaistaa elinikäisen oppimisen kylvämiä ”oppimisen” ja ”itsensä toteuttamisen” ajatuksia. Tämän kaiken hyvän viitan alla elinikäinen oppiminen on kuitenkin myös kyseenalaistamista kaipaavien asioiden, kuten kilpailun, henkilökohtaisen ponnistelun ja ikuisen keskeneräisyyden ideologia. (Keskitalo-Foley ym. 2010, 26.) Elinikäisen oppimisen ideologian luomat paineet ja vaatimukset voivat toisaalta tarjota yksilölle myönteisiä itsensä kehittämisen mahdollisuuksia, mutta toisaalta myös kuormittaa sekä tuottaa työväsymystä ja -stressiä.

Sitra (2020) teetti vuonna 2019 kyselytutkimuksen elinikäisen oppimisen toteutumisesta ja sen mahdollisuuksista Suomessa. Kyselytutkimuksen tulokset osoittavat, että Suomessa on kiinnostusta ja innostuneisuutta jatkuvaan oppimiseen, mutta jatkuvaa oppimista ei koeta vahvasti työelämän ilmiöksi. Kyselytutkimukseen vastanneista vain 13 % oli täysin samaa mieltä (asteikolla 1–5) siitä, että ihmisen tulisi kehittää osaamistaan ensisijaisesti työelämän tarpeisiin. Vain 14 % vastanneista oli kokenut oppimisen iloa työelämässä.

Kun Sitran (2020) kyselytutkimuksessa kysyttiin, missä yhteyksissä vastaajat ovat kokeneet oppineensa tärkeitä taitoja, vastasi 35 % oppineensa erittäin tärkeitä taitoja työelämässä. Huomattava enemmistö (70 %) vastaajista koki, että oma osaamisen kehittäminen tapahtui työelämässä etenkin tekemällä töitä toisten kanssa ja oppimalla toisilta. Tutkimukseen vastanneet myös keskimääräisesti kokivat omassa työyhteisössään olevan oppimismyönteinen

ilmapiiri. Toisaalta vastaajat myös kokivat, että työssä oppimiselle ei ole varattu työpaikalla riittävästi aikaa.

Kyselytutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että vaikka oppimista tapahtuukin arkisessa työelämässä, ei elinikäistä oppimista mielletä yhtä mielekkääksi työelämän kontekstissa kuin muilla elämän osa-alueilla. Elinikäinen oppiminen käsitetään siis enemmän emansipatoriseksi ideologiaksi. Elinikäisen oppimisen ideologia kuitenkin kiinnittyy tiiviisti muuttuvaan työelämään ja sen osaamisvaatimuksiin, vaikka työelämän kietoutuneisuutta elinikäisen oppimisen käsitteeseen voikin olla vaikea havaita – yhteiskunnan pehmeä hallinta toimii tietoisuutemme ulkopuolella.

2.3 Oppiminen ja osaamisen kehittäminen työssä

Kuten elinikäinen oppiminenkin, on myös työssä oppiminen käsitteenä moniulotteinen. Työssä oppiminen voidaan samaan aikaan mieltää niin työelämän muutosten tuottamien ongelmatilanteiden ratkaisuksi kuin myös työntekijöitä velvoittavaksi pakoksi. Oppimishaasteet eli työn sisältämät oppimisvaatimukset ovat lisääntyneet työelämässä. (Järvensivu 2006, 15–16, 90.) Oppimishaasteet eivät rajoitu enää erilaisiin henkilöstökoulutuksiin, vaan organisaatiot ovat siirtäneet painopisteensä henkilöstökoulutuksista työssä oppimisen ohjaamiseen (Poikela & Järvinen 2007, 178). Näin työssä oppimisen käsite on laajentunut perinteisestä työssä oppimisesta käsittämään myös muita oppimisen muotoja.

Osaamisen kehittämisellä ja uuden oppimisella on näin ollen monia funktioita työelämässä. Uuteen työpaikkaan tai uudelle alalle siirtyminen vaatii työssä oppimista, kuten myös uusien työelämätaitojen omaksuminen. Oman työn kehittäminen ja uusien toimintatapojen ymmärtäminen voidaan myös ajatella omina oppimisprosesseinaan. (Julkunen 2008, 199.) Työssä oppimista tapahtuu tavoitteellisesti, mutta myös huomaamatta. Työntekijän tiedot ja taidot muuttuvat myös rutiininomaisissa työtehtävissä silloin, kun jotakin jo opittua syvennetään ja vahvistetaan (Billett 2004, 315). Nykyisessä työelämässä oman osaamisen kehittäminen ja uuden oppiminen ovat jatkuvan oppimisen prosesseja.

Työssä oppimista tapahtuu silloin, kun työntekijä osallistuu työyhteisönsä sosiaalisiin käytäntöihin (Billett 2004, 316). Työpaikan sosiaaliset käytännöt ovat

elintärkeitä työhön sitoutumisen ja työssä oppimisen kannalta, sillä työntekijä kehittää osaamistaan yhdessä työyhteisönsä kanssa. Ryhmä tai tiimi, joka luo tietoa ja tukee osallistujiensa osaamisen kehittämistä, on kaikista olennaisin työssä oppimisen edellytys. (Evans & Rainbird 2002, 18; Poikela & Järvinen 2007, 178.) Työssä oppiminen kytkeytyykin vahvasti työn tekemiseen, aikaisempaan kokemukseen ja yhteisöllisyyteen. Työssä oppiminen on luonteeltaan sosiaalista ja se on vahvasti sidoksissa ympäristöönsä. (Collin 2007, 202.)

Oppimismahdollisuudet työssä voidaan ajatella yhdeksi työn voimavaroista eli työn haitallisia vaikutuksia vähentävistä tekijöistä. Erilaiset työn voimavarat, kuten oppimismahdollisuudet, auttavat työntekijää saavuttamaan työlleen asetettuja päämääriä ja edistämään yksilön kasvua, kehitystä ja oppimista työssä. On kuitenkin ymmärrettävä, että oppimismahdollisuudet toimivat työn voimavarana vain niin kauan, kun motivaatio oppimismahdollisuuksien hyödyntämiseen kumpuaa työntekijästä itsestään. Paine uuden oppimiseen voi esimerkiksi muutostilanteessa kasvaa niin suureksi, ettei oppimismahdollisuuksia työssä koetakaan enää motivoivaksi voimavaraksi vaan vaatimukseksi, joka uhkaa hyvinvointia. (Kinnunen 2010, 169, 171.)

Vaikka työssä oppiminen saa lukuisia positiivisiakin merkityksiä, liittyy siihen etenkin saneeraustilanteissa myös monia ristiriitoja. Silloin työssä oppiminen hahmottuu enemmän tai vähemmän palkattomaksi osaksi työtä, ja se voi lisätä työn kuormittavuutta. Näissä tilanteissa työntekijän on esitettävä itsensä toisia työntekijöitä muutoshaluisemmaksi, yhteistyökykyisemmäksi ja oppimisvalmiuksiltaan paremmaksi. Näin työntekijät oppivat oppimiskurssin, jossa he kertovat suhtautuvansa myönteisesti oppimiseen ja kouluttautumiseen. (Julkunen 2008, 199.) Oppimiskurssin käsitteen avulla voidaan hahmottaa, millaisia merkityksenantoja organisaatiossa toimiminen voi antaa työssä oppimiselle: emansipaatio, sosiaalinen inkluusio sekä itsensä toteuttaminen ja kehittäminen ovat esimerkkejä näistä merkityksistä (Järvensivu 2006, 210).

Kun uuden oppiminen muuttuu jatkuvaksi, estää se ainakin osittain rutinoituneen toiminnan työssä. Palonen ja Gruber (2010, 52) toteavat, että rutinoitunut toiminta vähentää työntekijän kognitiivista kuormittumista ja sallii sen, että tarkkaavaisuus voidaan kiinnittää tilannekohtaisiin asioihin. Näin suorittamisesta tulee yleensä myös nopeaa, tarkkaa ja tehokasta. Kun taas

työntekijä kohtaa muutostilanteen, aiheuttaa se epäjärjestystä ja vanhojen rutiinien rikkoutumista. Myös liian kovat aikapaineet aiheuttavat rutiinien piiloutumista sekä työn laadun ja tuottavuuden heikkenemistä.

Collin (2007, 211) muistuttaakin, ettei kaikki työpaikoilla tapahtuva oppiminen ole aina positiivista ja että tapahtuu paljon sellaista oppimista, joka ei ole organisaation tai yksittäisen työntekijän näkökulmasta tavoiteltavaa. Toisaalta myös negatiiviset tunteet, kuten esimerkiksi turhautuminen tai ahdistuminen, voivat olla hyvin hyödyllisiä tuottavuuden lisäämisessä tai uusien ideoiden luomisessa (Järvinen 2014, 98). Negatiiviset tunteet ja stressi voivat tiettyyn rajaan saakka toimia energisoivina tekijöinä, jotka saavat työntekijän suoriutumaan haastavistakin työtehtävistä.

Kun työelämän muutosta tulkitaan oppimisen tutkimuksen näkökulmasta, niin voidaan havaita, että muuttuvassa työelämässä oppimista tuottavat ja edellyttävät työnkuvien laajentuminen, jatkuva muutos ja työn rajattomuus. Oppimisen tärkeyttä lisäävät myös työntekijöiden kasvanut autonomia sekä työelämän prekaarisuus. Työssä oppimisen nousemisessa tutkijoiden kiinnostuksen kohteeksi lieneekin taustalla juuri työelämän muutos. (Järvensivu 2006, 15, 78, 90.) Muutoksessa keskeistä on oppiminen, jonka avulla yksilöt uudelleen käsitteellistävät asioita, kehittelevät uutta ja sisäistävät uusia arvoja (Collin & Billett 2010, 221). Oppiminen voidaan siis ymmärtää yhteiskunnallisesti tärkeäksi ja ajankohtaiseksi työelämän ilmiöksi.

Kun työssä oppiminen ymmärretään työelämän ajankohtaiseksi ilmiöksi, ovat huomionarvoisia tarkastelukulmia ainakin muutokset työelämässä, työpaikan piirteet sekä työpaikan muutokset. Nämä linkittyvät toisiinsa esimerkiksi silloin, kun työelämässä yhteiskunnan tasolla esiintyvät seikat ilmenevät myös työpaikkojen käytännöissä. On siis suhteutettava toisiinsa työelämää ja sen muutosta sekä työssä oppimisen ehtoja ja edellytyksiä. Näin voidaan ymmärtää, mikä on oppimisen paikka tämän päivän työelämässä ja miten paljon tilaa työssä oppimiselle on. (Järvensivu 2006, 86.)

Siinä missä työssä oppiminen on aikaisemmin sisältynyt esimerkiksi ammatillisen osaamisen, asiantuntijuuden, oppivan organisaation tai henkilöstönkehittämisen alueen tutkimuksiin, on 2000-luvulle tultaessa työssä oppimista koskeva tutkimus laajentunut ja monimuotoistunut. Työssä oppimisesta on tullut merkittävä tutkimusalue työelämän muuttumisen lisäksi

myös siksi, että työssä tapahtuvien oppimisprosessien ymmärtäminen auttaa kehittämään työntekijöiden ammattiosaamista ja siten jopa koko organisaation toimintaa (Collin 2007, 198, 200). Työssä oppimisen pedagogisten ratkaisujen tulisi tulevaisuudessa perustua ymmärrykseen siitä, miten työpaikan tarjoamat oppimismahdollisuudet ja yksittäisen oppijan panos oppimisessa riippuvat toisistaan (Collin & Billett 2010, 214).

3 SOSIAALINEN OPPIMINEN

ORGANISAATIOMUUTOKSESSA

3.1 Yliopisto organisaatiomuutoksen pyörteissä

Korkeakoulusektorin 1980- ja 1990-luvuilla läpikäymät muutokset ovat johtaneet monissa läntisen Euroopan maissa korkeakoulujen kasvuun ja uudenlaiseen kustannustehokkaaseen talousajatteluun (Theisens & Enders 2007, 87). Myös Suomessa on eletty etenkin 2000-luvulla yliopistolaitoksen viljejä vuosia, joiden aikana yliopiston henkilöstö ja opiskelijat ovat joutuneet totuttelemaan lukuisiin uudenlaisiin käytäntöihin. Koulutuspoliittinen muutos on osa laajempaa poliittista muutosta, jonka ideologiana on usein pidetty uusliberalistista ajattelumallia. Uusliberalistinen ajattelumalli ilmenee muuttuneessa työelämässä esimerkiksi ihmisten yritteliäisyyden vapauttamisena ja edistämisenä. (Vanttaja 2010, 9, 13.)

Yliopiston toimintaympäristön muutos, kuten esimerkiksi kiristynyt yliopistojen välinen kilpailu, entistä niukemmat resurssit ja yliopistokoulutuksen massoittuminen ovat edellyttäneet yliopistoja tehostamaan toimintaansa. Yliopistot ovatkin työelämän tavoin omaksuneet yrittäjämäisyyden toimintaperiaatteekseen, ja uusia muutostarpeita ilmenee jatkuvasti. (Aaltonen, Lehto, Pennanen & Teräsahde 2017, 23.) Uudistukset ja toimintaympäristön muutokset ovat näkyneet lisäksi myös tarpeena oman toiminnan profiloimiseen ja yhteistyömallien rakentamiseen (Tienhaara 2017, 9).

Korkeakoulujen alueelliset muutokset ja yhdistymisprosessit ovat haastaneet korkeakouluja globaalisti jo vuosikymmeniä. Korkeakoulusektorin nopeasti muuttuva toimintaympäristö saattaa aikaisempaa useammin tarkoittaa myös organisaatorajojen muutoksia. (Georghiou & Cassingena Harper 2015, 2, 14). Suomessa yliopistoilla on ollut yllättävänkin suurta intoa uudistaa nopeasti rakenteitaan opetusministeriön toivomiin suuntiin. Tämän rakenteellisen kehittämisen keskeisenä periaatteena on ollut entistä suurempiin yksiköihin

siirtyminen. Tämä on yliopistoissa otettu vääjäämättömänä asiana, johon jokaisen yliopiston on syytä sopeutua. (Vanttaja 2010, 108.)

Näin tekivät myös Tampereen alueen kolme korkeakoulua, Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK), Tampereen yliopisto (TaY) ja Tampereen teknillinen yliopisto (TTY), jotka yhdistyivät uudeksi korkeakoulukonserniksi vuoden 2019 alussa. Lisäksi Tampereen yliopisto ja Tampereen teknillinen yliopisto yhdistyivät Tampereen yliopistoksi. Tienhaara (2017, 9) toteaa, että Tampereen alueen korkeakoulujen yhdistymisprosessiin on latautunut paljon odotuksia valtakunnallisesti, ja prosessiin on mahtunut mukaan lainsäädännöllisiä ja aikataulullisia haasteita. Tienhaaran mukaan yhdistymisprosessit ovat organisaatioista riippumatta aikaa vieviä ja johtamista haastavia, ja ne myös korostavat muutosjohtamisen tarvetta sekä kykyä uudenlaisten ratkaisujen löytämiseen. Massiivinen yhdistymisprosessi vaikuttaa työorganisaation kaikkiin tasoihin, eikä prosessin läpivieminen ole haaste vain johtamiselle, vaan koko organisaatiolle.

Organisaation sisäisissä rakennemuutoksissa on kysymys sisäisen työnjaon muutoksista. Rakennemuutokset voivat kuitenkin myös olla usean eri organisaation välisiä muutoksia, kuten organisaatioiden yhdistymisiä tai pilkkomisia. Rakennemuutokset tuovat mukanaan myös sellaisia muutoksia, jotka koskevat organisaation toiminnallisia rutiineja. Vaikka tämän tyyppiset muutokset ovatkin rakennemuutoksia yksinkertaisempia, voivat rutiinien muutokset tuoda mukanaan runsaasti oppimistehtäviä. Kaikkein syvällisimmät muutokset tapahtuvat organisaatiokulttuurin tasolla, ja ison organisaation kulttuurimuutos saattaa kestää jopa kymmeniä vuosia. (Aro 2002, 46–48.)

Organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan yksinkertaisuudessaan sitä, miten organisaatiossa on tapana toimia. Organisaatiokulttuuria on kuitenkin vaikea pukea sanoiksi, sillä se sisältää myös kaiken pinnan alla kytevän kuten organisaation uskomukset, arvot ja asenteet. (Järvinen 2014, 84.) Tampereen uusi korkeakouluyhteisö on yhdistyessään sulauttanut yhteen useamman korkeakoulun organisaatiokulttuurit, joten Tampereen korkeakoulujen yhdistymisessä on kyse hyvin syvällisestä organisaatiomuutoksesta.

Henkilöstön muutosreaktiot ovat yksilöllisiä ja usein arvaamattomia. Onkin olennaista, että johto hankkii aktiivisesti tietoa siitä, mitä merkityksiä työntekijät muutokselle antavat. Työntekijät voivat sitä paremmin, mitä paremmat

vaikutusmahdollisuudet henkilöstöllä on muutostilanteessa. Työntekijät myös sietävät sitä paremmin muutoksia, mitä paremmin he ymmärtävät, mistä muutoksessa on kysymys. On myös olennaista ymmärtää, että ryhmät reagoivat muutokseen nimenomaan ryhminä. Muutosvaiheessa ryhmien sisäinen ja ryhmien välinen dynamiikka muuttuu. Mitä merkittävämpi muutos on, sitä enemmän ryhmä saattaa aluksi taantua. (Aro 2002, 10, 27, 54, 63.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään tutkimaan, miten Tampereen korkeakoulujen yhdistymisprosessista aiheutuneet muutokset ovat vaikuttaneet Tampereen yliopiston opintohallinnon työssä oppimiseen. Tampereen yliopistossa opintohallinnon keskeisenä tehtävänä on palvella yliopistoa organisaationa ja etenkin opiskelijoita siten, että opiskelijat pystyvät saavuttamaan tutkinnon ja akateemisen ammattitaidon kohtuullisessa ajassa. Opintohallinto tukee asetettujen tutkintotavoitteiden saavuttamista ja varmistaa säädösten, tutkintorakenteen, valintaperusteiden sekä opintoasioita koskevan tiedotuksen avulla opintojen sujumisen. (Tampereen yliopisto.)

Opintohallinnollisiin työtehtäviin kuuluvat muun muassa opintosuoritusten rekisteröinti, todistusten valmistelu, opetussuunnitelmatyöhön osallistuminen, tutkintorakenteen suunnittelu, opiskelijoiden ohjaaminen ja tiivis yhteistyö yliopiston tutkimus- ja opetushenkilöstön kanssa. Opintohallinto on mukana lähes kaikissa opiskelun prosesseissa opiskelijavalinnoista opiskelijoiden valmistumiseen saakka. Opintohallinnon tehtävänimikkeitä ovat muun muassa koulutusassistentti, koulutussuunnittelija, koulutusasiantuntija ja opintopäällikkö.

Opintohallinto toimii siis hyvin laajassa toimintaympäristössä ja yhteistyössä monien eri toimijoiden kanssa. Muiden toimijoiden työprosessien muutokset vaikuttavat myös opintohallinnon työhön. Vaikka siis varsinainen muutos rajoittuisi vain johonkin organisaation osaan tai toimintoon, sama muutos vaikuttaa kaikkeen muuhunkin organisaatiossa. Koska organisaatiot ovat luonteeltaan avoimia systeemejä, vaikuttavat organisaatioissa tapahtuvat muutokset myös muihin toimintaympäristöihin, kuten esimerkiksi asiakkaisiin ja muihin ulkopuolisiin sidosryhmiin. (Aro 2002, 33.)

Uusi Tampereen korkeakouluyhteisö on vasta ottanut ensimmäiset askeleensa, ja yhdistymisprosessin mukanaan tuomat muutokset ovat paikoitellen edelleen kesken. Vanhoja toimintamalleja muutetaan uuden yhteisen korkeakouluyhteisön mukaisiksi. Vaikka ulkoinen muutos olisi jo tapahtunut, ei se

kuitenkaan tarkoita vielä sitä, että koko organisaatio olisi muuttunut. Organisaatiossa työskentelevät ihmiset eivät muutu hetkessä, vaan muuttumisessa on kysymys oppimisesta, joka ottaa oman aikansa. (Aro 2002, 30.)

3.2 Sosiaalinen oppiminen ja käytäntöyhteisöt

Eteläpellon (2007, 101) mukaan sosiaalisen oppimisen teorialat sen eri muodoissa ovat 1990-luvulta lähtien saaneet yhä enemmän suosiota oppimisen tutkimuksessa. Sosiaalisen oppimisen teorioiden eri lähestymistavoissa tarkastellaan oppimista yhteisöihin osallistumisena ja sen kautta myös oman identiteetin rakentamisena. Tietojen ja taitojen hankkimisen rinnalla oppiminen käsitetään siis sosiaalisesti ja emotionaaliseksi osallistumisprosessiksi, joka rakentaa kokonaisvaltaisesti yksilön osallisuutta ja siirtää yksilön yhteisön täysvaltaiseksi jäseneksi. Sosiaalisuuden käsitettä on tarjottu myös taloudellista ja sosiaalista menestystä yhdistäväksi näkökulmaksi, avaimeksi yhteiskunnallisen kehityksen hyviin kehiin (Julkunen 2007, 45).

Konstruktivisen eli tiedon rakentamiseen perustuvan oppimisen näkökulman mukaan työssä oppimista pidetään yksilöllisen oppimisen ja yhteisöllisen oppimisen välisenä suhteena. Yksilöllisellä oppimisella viitataan yksilön omiin tavoitteisiin, kokemuksiin ja toimijuuteen. Yhteisöllisellä oppimisella sen sijaan viitataan kollegiaaliseen yhteistyöhön, vuorovaikutukseen ja verkostoitumiseen. Oppimisen ja työn kontekstissa tapahtuvan oppimisen ja luovuuden läheistä suhdetta on viime vuosina ryhdytty tutkimaan muun muassa myös siksi, että työssä tapahtuva oppiminen nojaa tutkimusten mukaan vahvasti osallisuuteen ja työyhteisössä toimimiseen. (Collin & Billett 2010, 217–218.)

Tässä tutkimuksessa sosiaalista oppimista tarkastellaan etenkin Etienne Wengerin sosiaalisen oppimisen teorian näkökulmasta, ja lisäksi tutkimuksessa viitataan Wengerin teoriaan käytäntöyhteisöistä. Wengerin (2017, 4) oppimisen teorian ei ole tarkoitus syrjäyttää muita oppimisen teorioita, joilla on kaikilla omat painopisteensä, vaan Wengerin teoriassa on oma fokuksensa. Wengerin mukaan se, mikä on merkityksellistä oppimisessa, tiedon luonteessa ja osaamisessa, voidaan tiivistää neljään oletukseen:

- 1) Olemme sosiaalisia olentoja. Tämä on keskeinen osa oppimista.
- 2) Tieto on kyvykkyyksiasia, kykyä tehdä jotakin.
- 3) Osaamisessa on kysymys osallistumisesta erilaisiin asioihin, eli tavoitteena on aktiivinen osallistuminen maailmaan ja yhteiskuntaan.
- 4) Oppiminen tuottaa lopulta merkityksiä. Tällä tarkoitetaan yksilön kykyä kokea maailma ja oma osallistuminen siihen merkityksellisenä.

Wenger (2017, 5, 7) toteaa, että kaikki ihmiset kuuluvat niin sanottuihin käytäntöyhteisöihin. Käytäntöyhteisöt ovat epävirallisia yhteisöjä, joilla on yhteinen tavoite ja toimintatavat. Käytäntöyhteisöillä ei siis ole virallisia sääntöjä, vaan niiden toimintatavat muotoutuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ihminen kuuluu samaan aikaan moniin eri käytäntöyhteisöihin, ja nämä käytäntöyhteisöt myös muuttuvat elämämme aikana – käytäntöyhteisöt ovatkin osa meidän jokapäiväistä elämäämme. Käytäntöyhteisöt ovat yhteisöjä, joiden olemassaoloon niiden epävirallisuuden vuoksi harvemmin kiinnitetään edes huomiota. Wenger kirjoittaakin, että vaikka termi käytäntöyhteisö saattaa olla ihmiselle uusi, kokemus käytäntöyhteisöstä ei ole.

Wengerin oppimisen teorian fokus on siis siinä, että oppiminen on sosiaalista osallistumista. Osallistumisella Wenger ei tarkoita vain osallistumista paikallisiin aktiviteetteihin tiettyjen ihmisten kanssa, vaan myös syvällisempää prosessia, jossa yksilö on aktiivinen osallistuja sosiaalisten yhteisöjen käytännöissä ja identiteettien rakentamisessa näiden yhteisöjen kautta. Osallistuminen esimerkiksi työyhteisöön on osallistumista ja tekemistä (action), mutta myös johonkin kuulumista (belonging). Tällainen osallistuminen ei vain ohjaile sitä, mitä me teemme vaan myös sitä, keitä me olemme ja miten tulkitsemme omia tekojamme. (Wenger 2017, 4.)

Wengerin (2017, 4–5) sosiaalisen oppimisen teoria selittää sosiaalista osallistumista oppimisprosessina ja tietämisenä. Wenger on integroinut neljä teoriaan liittyvää oleellista komponenttia yhteen seuraavasti:

- 1) Merkitys (meaning): tapa, jolla puhumme kyvyistämme – yksilöllisesti ja kollektiivisesti – ja miten koemme elämämme ja maailman merkityksellisinä.

- 2) Käytäntö (practice): tapa, jolla puhumme meidän jaetuista historiallisista ja sosiaalisista voimavaroistamme, toiminnan kehyksistä ja näkökulmistamme. Käytännöt voivat ylläpitää yhteistä sitoutumista.
- 3) Yhteisö (community): tapa, jolla puhumme meidän sosiaalisista kokoonpanoistamme, joissa meidän hankkeemme ovat tavoittelemisen arvoisia ja oma osallistumisemme tunnustetaan pätevyudeksi.
- 4) Identiteetti (identity): tapa puhua siitä, kuinka oppiminen muuttaa sitä, keitä me olemme ja luo yksilöllisiä historioita siitä, kuinka yhdistymme oman yhteisömme kanssa.

Kun oppimista tarkastellaan Wengerin (2017, 7–8) sosiaalisen oppimisen teorian näkökulmasta, niin osallistuminen merkitsee oppimisen ymmärtämisen ja sen tukemisen kannalta eri asioita yksilö- ja yhteisötasolla. Yksilölle osallistuminen tarkoittaa sitä, että oppiminen on myös sitoutumisen ja osallistumisen kysymys. Yhteisöille osallistuminen merkitsee sitä, että oppiminen on käytäntöyhteisöjen kehittämistä ja sen varmistamista, että yhteisö pysyy elinvoimaisena. Organisaatiotasolla osallistuminen ja oppiminen ylläpitää käytäntöyhteisöjä. Käytäntöyhteisöjen avulla organisaatio saa kaiken tietonsa, ja käytäntöyhteisöjen myötä organisaation toiminta on tehokasta ja arvokasta. Käytäntöjen kautta organisaatiot voivat tehdä, mitä tekevät, osata, mitä osaavat ja oppia, mitä oppivat. Käytäntöyhteisöt ovat siis avain organisaation kyvykkyyteen ja kehittymiseen (Wenger 2017, 241).

Nykyiset työelämän muutokset ja työtekijöiden välinen kilpailu eivät tue käytäntöyhteisöjen muodostumista ja yhteistä tiedon jakamista, mitkä ovat molemmat olennaisia oppimisen kannalta. Uupuneet työntekijät eivät ole myöskään oppimisvalmiuksiltaan kovin tehokkaita, ja kiire vähentää erityisesti luovaa oppimista. (Järvensivu 2006, 85.) Toimintaympäristöt eivät aina jalosta kaikkia niissä työtä tekeviä tasapuolisesti, ja ympäristö voi olla köyhä tai yksipuolinen oppimisen näkökulmasta arvioituna. Huonot käytännöt välittyvät työyhteisössä siinä missä hyvätkin, eivätkä kaikki toimijat ole välttämättä halukkaita jakamaan osaamistaan muille. Sosialisaaion käsite selittääkin siis taitojen oppimista, mutta käytännöt voivat olla myös huonoja oppimisen kannalta. Osaaminen on hajaantunut erilaisiin toimintaympäristöihin ja eri ihmisten kesken. (Palonen & Gruber 2010, 44.)

Työelämän muutoksesta on siis tullut työelämän kipukohta, ja muutosvirta on alkanut jakamaan työyhteisöjä (Julkunen 2007, 24). Työpaikkojen käytäntöyhteisöjä värittävät yhteisöllisyyden vastapainoksi käytäntöyhteisön jäsenten erilaiset intressit ja strategiat. Esimerkiksi työpaikan sisäisessä hierarkiassa kohoamista saattaa tavoitella useampi työntekijä kuin mitä ylennyksiä on jaossa. Koulutus ja oppiminen ovat keskeisiä välineitä näissä kilpailuissa menestymiselle, eikä nykypäivän työelämässä kaikkea oppimaansa kannata paljastaa ja jakaa oman käytäntöyhteisön kesken. (Järvensivu 2006, 30.)

Käytäntöyhteisö on siis yhteisö, joka sisältää myös erilaisia jännitteitä, valtasuhteita ja ristiriitoja. Yhteisöissä saattaa esiintyä erilaisia liittoutumia sekä yhteisön sisällä että yhteisöjen välillä. Käytäntöyhteisöt ilmentävätkin erilaisia valtasuhteita ja ne koostuvat erilaisista intresseistä. Käytäntöyhteisöt muodostuvat erilaisten toimijoiden yhteisen intressin ja toiminnan varaan, mutta ne ovat myös jäsentensä erilaisuuden ja erilaisten intressien ja strategioiden vuoksi jatkuvien muutoshaasteiden kohteena. (Järvensivu 2006, 40–41.)

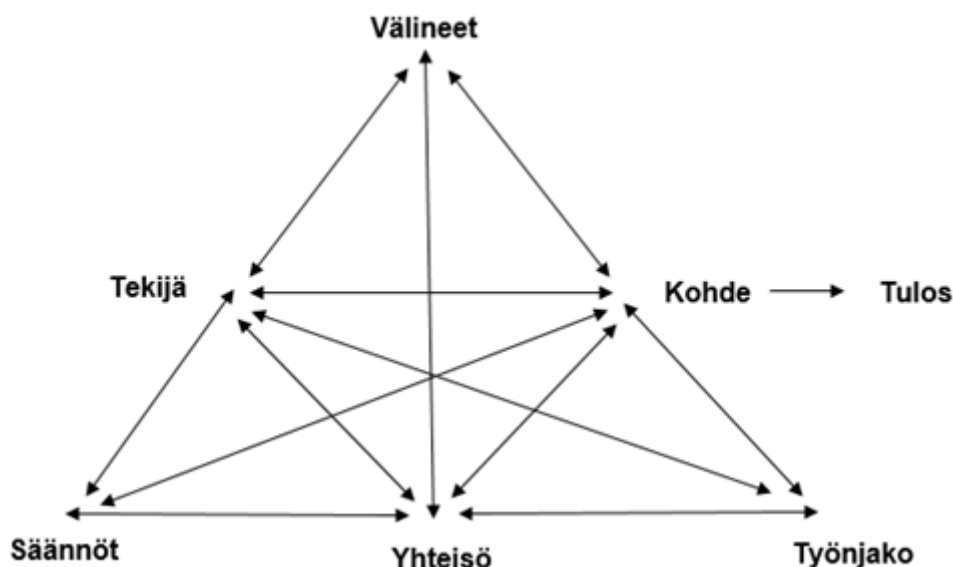
Organisaation muutosvalmius edellyttää muutakin kuin vain organisaatiossa työskentelevien yksilöiden muutosvalmiutta. Vaikka yksilöllä olisi hyvä oppimis- ja muutosvalmius niin kehitystä ei tapahdu, jollei organisaatio mahdollista sitä. Olennaisin asia on se, missä määrin organisaatiossa pyritään yhteisölliseen oppimiseen. Perusedellytys oppivalle organisaatiolle on, että oppimisnäkökulma on kiinteästi mukana kaikessa organisaation toiminnassa. (Aro 2002, 84.) Lucas ja Kline (2008, 277, 286) ovat tutkineet, miten organisaation kulttuuri ja sen sisäisten ryhmien keskinäiset dynamiikat vaikuttavat työyhteisön oppimiseen. Tapaustudkimuksen tulokset osoittavat, että organisaatiokulttuurilla on merkittävä vaikutus siihen, millainen oppimisvalmius työyhteisöllä on. Lucas ja Kline korostavatkin, että organisaation on tunnettava oma kulttuurinsa ennen muutoksiin ryhtymistä. Organisaatiokulttuuria tuntemalla on helpompi tunnistaa ja tunnustaa myös niitä piirteitä, jotka tukevat työyhteisön oppimista.

3.3 Ekspansiivinen oppiminen

Wengerin käytäntöyhteisöteoria on inspiroinut Engeströmiä ja Sanninoa (2010, 2, 4) pohtimaan toimiiko oppijana ensisijaisesti yksilö vai yhteisö. Tämän

ajatuksen ja muun muassa Lev Vygotskyn (1978) kehittämän lähikehityksen vyöhyketeorian pohjalta on syntynyt Yrjö Engeströmin ekspansiivisen oppimisen teoria. Ekspansiivisen oppimisen teoria on myös osa tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Ekspansiivisen oppimisen teoriassa oppijat rakentavat yhteistä toimintaansa niin, että toiminta uudistuu, laajenee ja monimutkaistuu (Engeström & Sannino 2010, 2). Ennen ekspansiivisen oppimisen teorian käsitteellistämistä on kuitenkin syytä tarkastella Engeströmin aikaisempia teorioita ja niiden käsitteellistä viitekehystä.

Engeströmin (2004, 9–10) teorioita läpäisee käsitteellinen viitekehys, jota kutsutaan kulttuurihistorialliseksi toiminnan teoriaksi. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian peruskäsite on kohteellinen, kulttuurisesti välittynyt toiminta. Toiminnan kohteellisuus tarkoittaa, että toiminta on yhteisöllisesti merkitykselliseen tarkoitukseen suuntautunutta ja pitkäjänteistä toimintaa. Toiminnan kulttuurinen välittyneisyys taas tarkoittaa, että toimijat hyödyntävät kulttuurissa kehittyneitä välineitä, aineellisia työkaluja sekä merkkejä ja käsitteitä. Toimintaa välittävät myös säännöt, työnjako ja yhteisö. Nämä muun muassa määrittävät, ketkä voivat olla kyseisessä toiminnassa tekijöinä. Toiminnan monimutkaisen rakenteen takia Engeström puhuu toimintajärjestelmästä (ks. KUVIO 1.).



KUVIO 1. Toimintajärjestelmän rakenne (mukaillen Engeström 1987, 78)

Toimintajärjestelmät ovat alituisessa liikkeessä, ja niiden sisällä sekä toimintajärjestelmien välillä tapahtuu systeemisiä, ensimmäisen asteen ristiriitoja. Näiden ristiriitojen ytimenä on Engeströmin mukaan se, että kapitalismissa kaikki muuttuu tavaraksi. Engeström havainnollistaa tätä terveydenhuollon toimintajärjestelmän ristiriidalla, jossa jännitettä on kustannustehokkuuden ja kaikille tarjottavan hoidon laadun välillä. (Engeström 2008, 205–206.) Samanlaisia systeemisiä ristiriitoja on mahdollista havaita myös yliopistojen toimintajärjestelmissä – nykypäivän korkeakoulut tasapainottelevat kustannustehokkuuden ja koulutuksen laadun takaamisen välillä.

Toimintajärjestelmien ristiriidat kärjistyvät toisen asteen ristiriidoiksi silloin, kun jossakin toimintajärjestelmän osatekijässä tapahtuu laadullinen muutos jonkin uuden elementin, kuten esimerkiksi uuden teknologian, törmätessä vanhoihin toimintamalleihin (Engeström 2008, 206). Tampereen yliopiston yhdistymisprosessi aikaisemman Tampereen teknillisen yliopiston kanssa tuottaa mainitun kaltaisia toiseen asteen ristiriitoja. Kahden eri yliopiston toimintajärjestelmien sulauttaminen yhdeksi uudeksi toimintajärjestelmäksi tuottaa yliopistojen vanhoihin toimintajärjestelmiin laadullisia muutoksia.

Syntyneet ristiriidat aiheuttavat häiriöitä ja siksi ristiriidat vaativat ratkaisuja. Jos ristiriidat pääsevät kärjistymään, johtavat ne silloin kriiseihin ja koko toimintajärjestelmän laadullisiin muutoksiin. Toiminnan häiriöiden ja muutosmahdollisuuksien ymmärtämiseksi on olennaista tuntea toimintajärjestelmien kokemia aikaisempia muutoksia. Menneestä on mahdollisuus oppia ja toiminnan teoria edellyttääkin Engeströmin mukaan historiallista tutkimusotetta. (Engeström 2004, 11–12.)

Engeströmin (2004, 18–19) mukaan ei ole sattumaa, että oppimisen ja kehityksen yhteys kiinnostaa psykologeja ja kasvatustieteilijöitä ympäri maailman. Kaikki tapahtuva kehitys on laadullista muutosta, joka tapahtuu sille suhteelle, mikä yksilöllä on omaan elämäänsä ja ympäröivään yhteiskuntaan. Aidossa kehityksessä muuttuu koko suhde, ei vain toinen osapuoli, eikä vain ulkoinen maailma, vaan myös sisäinen maailma. Yksilö ei voi Engeströmin mukaan yksin muuttaa toimintajärjestelmää, koska toimintajärjestelmät ovat kollektiivisia ja näin ollen myös niiden kehitys on sosiaalinen prosessi.

Mitä sitten on ekspansiivinen oppiminen? Engeström (2004, 13) selittää, että ekspansiivisessa oppimisessa on kysymys jonkin toimintajärjestelmän

toimintalogiikan kyseenalaistamisesta ja sen laajentamisesta – oppiminen siis tässä tapauksessa avartaa toiminnan piiriä ja luo uusia mahdollisuuksia. Toimintalogiikan radikaali laajentaminen vaatii koko toimintalogiikan uudistamista, eli esimerkiksi uusia työvälineitä, uusia sääntöjä ja uusia työnjakoja. Ekspansiivinen oppiminen on Engeströmin mukaan monivaiheinen ja yhteisöllinen prosessi, jossa otetaan käyttöön uusi toiminnan malli ja logiikka.

Ekspansiivisessa oppimisessa organisaatio ei pelkästään erittele ja arvioi toimintansa pohjana olevia arvoja ja normeja, vaan se rakentaa uuden toimintamallin ja ottaa sen käyttöön. Organisaatio siis oppii jotakin, mitä ei vielä ole olemassa. Ekspansiivisen oppimisen tuntomerkki on se, että siihen osallistuvan organisaation toiminnan kohde laajenee. (Engeström 2004, 59.) Tampereen yliopiston toimintajärjestelmän kohteena voidaan ajatella olevan laadukkaan, kansainvälisestikin kilpailukykyisen koulutuksen tuottaminen ja tarjoaminen. Yhdistymisprosessin myötä koulutustarjontaa on mahdollista monipuolistaa ja laajentaa, mutta tämä vaatii organisaatiolta muutoksia, uusia toimintamalleja ja yhtenäistettyä toimintajärjestelmää.

Kohteen laajeneminen tapahtuu neljällä ulottuvuudella, jotka ovat aika, paikka ja tila, vastuu ja moraalinen sekä kehitys (Engeström 2004, 60). Tampereen yliopiston kontekstissa aikaulottuvuudella laajeneminen voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskelijan koulutuksesta huolehditaan ja sitä seurataan myös silloin, kun opiskelija opiskelee toisella kampuksella. Paikan ja tilan ulottuvuuden laajeneminen taas tarkoittaa esimerkiksi sitä, että eri kampusten on tehtävä yhteistyötä muun muassa käytäntöjen sopimisen ja koulutussuunnittelun suhteen. Vastuun ja moraalisen ulottuvuus voidaan ajatella esimerkiksi velvollisuutena huolehtia opiskelijoiden saaman koulutuksen laadusta organisaatiomuutoksesta huolimatta. Kehityksen ulottuvuus merkitsee taas sitä, että henkilöstö sitoutuu vaikuttamaan omalla toiminnallaan yliopiston toimintamallin kehitykseen.

Engeström (2004, 60–61) toteaa, että ekspansiivinen oppiminen ei ole suoraviivaista oppimista, vaan se etenee oppimissyklinä. Oppimissyklissä törmätään välillä esteisiin ja joudutaan myös palaamaan takaisin. Engeströmin mukaan merkittävään toimintatavan muutokseen johtavat oppimissyklit kestävät jopa vuosia. Ekspansiivisen oppimisen askeleet ovat yhteisiä oppimistekojä, eikä mikään näistä teoista yksinään välttämättä luo kehitystä, vaan oppimisteot

muodostavat kokonaisuuden. Oppimisteot ovat yhteisiä ja ne tapahtuvat vuoropuhelun avulla, vaikka kaikki osanottajat eivät olisi samaa mieltä tai osallistuisi aktiivisesti yksittäiseen oppimistekoon. Oppimisteoille onkin ominaista erilaisten näkökulmien törmäminen ja väittely, eikä laajenemisen onnistumista mitata yksimielisyydellä, vaan sillä kuinka elinvoimainen uusi toimintamalli on.

Ekspansiivisen oppimisen oppimisteot ovat (Engeström 2008, 130–131):

1. Vallitsevan käytännön kyseenalaistaminen
2. Vallitsevan käytännön analyysi
3. Uuden ratkaisun mallintaminen
4. Uuden mallin tutkiminen
5. Uuden mallin käyttöönotto
6. Prosessin arviointi
7. Uuden käytännön vakiinnuttaminen ja laajeneminen

Ekspansiivinen oppiminen on toimintajärjestelmien sisäisten ja toimintajärjestelmien välisten ristiriitojen kehkeytymistä ja ratkomista. Oppimissyklin alkuvaiheessa ristiriidat ilmenevät osanottajille toiminnan häiriönä, tyytymättömyyden tunteina ja epäonnistumisina. Näiden tunteiden takana on koko toimintajärjestelmää läpäisevä jännite, eli ensimmäisen asteen ristiriita. Analyysivaiheessa ristiriidat kärjistyvät ja ne paikallistetaan tiettyjen toimintajärjestelmien osien välisiksi jännitteiksi eli toisen asteen ristiriidoiksi. Uuden toimintamallin kehittäminen ja sen käyttöönotto johtaa Engeströmin mukaan kolmannen asteen ristiriitoihin. Kolmannen asteen ristiriidoissa vanhat työtavat ja rakenteet törmäävät yhteen uuden mallin kanssa. Myös neljännen asteen ristiriitoja naapuriorganisaatioiden kanssa voi ilmetä. Ristiriidat ovat ekspansiivisen oppimisen voimanlähde, eivätkä ne ole kielteinen ilmiö, vaan kehityksen välttämätön ominaispiirre. (Engeström 2004, 62–63.)

Engeström ja Sannino (2010, 10–11) toteavat, että ekspansiivisen oppimisen sykliä on hyödynnetty monien hyvin laajojen ja pitkien muutosprosessien tulkintaan. Ekspansiivisen oppimisen syklin hyödyntäminen hyvin pitkän aikavälin prosesseihin voi kuitenkin olla ongelmallista, ja siksi ekspansiivisen oppimisen syklille kannattaa määrittää selvä alku ja loppu. Tampereen yliopiston tapauksessa ekspansiivisen oppimisen sykli alkaisi tämän

tutkimuksen näkökulmasta muutosprosessiin liittyvien haasteiden ilmenemisestä ja loppuisi siihen, kun toimintajärjestelmien eri osat ja niiden uudet toimintalogiikat on saatu vakiinnutettua.

Ekspansiivinen oppiminen on vaativa oppimisen muoto, jota usein tarvitaan silloin, kun toiminta on niin hajonnutta tai eriytynyttä, että koko toiminnan jatkuminen on vaakalaudalla. Ekspansiivinen oppiminen auttaa löytämään uudestaan toiminnan tarkoituksen ja ymmärtämään, ketä varten toimintaa harjoitetaan. Ekspansiivinen oppimisen prosessi voi siis kokonaisuudessaan olla hyvinkin voimaannuttava kokemus, joka auttaa ymmärtämään organisaation olemassaolon tarkoituksen ja antaa voimaa jatkuvalle tehokkaan ja merkityksellisen työn tavoittelulle, jota sosiaalisen maailman muutokset ohjailevat. (Sannino, Engeström & Lahikainen 2016, 248.)

Tampereen yliopisto käy parhaillaan läpi laajaa organisaatiomuutosta. Haasteena on aikaisemmin erillisinä toimijoina toimineiden korkeakoulujen toimintajärjestelmien yhdistäminen ja uuden toimintalogiikan käyttöönotto. Uudet toimintatavat saattavat aiheuttaa eriasteisia ristiriitoja, kun totutuista työtavat ja rutiinit muuttuvat. Jotta yhdistyneet korkeakoulut voivat toimia yhdessä yhtenä organisaationa, on korkeakoulujen vanhojen toimintajärjestelmien toimintalogiikkaa siis uudistettava – korkeakoulujen on opittava yhdessä ja toisiltaan. Useiden eri toimintajärjestelmien fuusioituminen aiheuttaa eriasteisia ristiriitoja, joiden selvittäminen ei välttämättä ole yksinkertaista tai nopeaa.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Oppimisen sosiaalinen luonne ja työelämän jatkuva muuttuminen ovat molemmat ilmiöitä, jotka ovat jo kauan olleet eri tutkimusalojen kiinnostuksen kohteina. Työelämän jatkuvat muutosprosessit koskettavat myös korkeakoulutussektoria ja sen toimijoita. Sosiaalisen oppimisen ja työelämän muutoksen ilmiöitä olisikin tarpeen tutkia laajemmin myös koulutussektorin kohtaamien haasteiden näkökulmasta. Työelämä tutkimuksen näkökulmasta on arvokasta ymmärtää, miten organisaatiomuutos vaikuttaa työssä oppimiseen, millaista oppimista muutoksessa tapahtuu ja millaiset voimavaratekijät auttavat yksilöä selviytymään organisaatiomuutoksen mukanaan tuomista oppimishaasteista.

Tutkimuksessa tarkastellaan kahta opintohallinnon työntekijöistä koostuvaa työyhteisöä käytäntöyhteisöinä, jotka rakentavat keskinäisissä diskursseissaan erilaisia merkityssysteemejä oppimisesta ja organisaatiomuutoksesta. Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa fokusoidutaan siis etenkin siihen, miten merkitykset ja sosiaalinen todellisuus rakentuvat käytäntöyhteisöjen kielellisessä vuorovaikutuksessa Tampereen yliopiston organisaatiomuutoksen kontekstissa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia merkityksiä organisaation käytäntöyhteisöt antavat työssä oppimiselle organisaatiomuutoksen kontekstissa?
2. Näyttäytyvätkö oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet merkityksellisinä käytäntöyhteisöjen välisissä diskursseissa?
3. Millaista oppimista tapahtuu organisaatiomuutoksessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen metodologia

Tutkimus on toteutettu laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Kvalitatiivisella tutkimuksella on mahdollista selittää, kuvata ja raportoida erilaisia ilmiöitä sekä luoda ja testata teorioita. Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla voidaan siis ymmärtää erilaisia merkityksiä, tekoja, asenteita sekä käytöstä syvällisesti ja yksityiskohtaisesti. (Cohen, Manion & Morrison 2018, 287–288.) Koska tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opintohallinnon keskinäisiä diskursseja ja havainnoida näissä keskusteluissa rakentuvia merkityssysteemejä, sopii kvalitatiivinen tutkimusote tutkimukselle hyvin.

Ihmistieteellisen tutkimuksen menetelmällistä kenttää ei voida puhtaasti jakaa kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin menetelmiin. On kuitenkin mahdollista erottaa toisistaan kaksi tutkimuksen tekemistä tulkitsevaa mallia, joista kvalitatiivinen tutkimus edustaa arvoituksen ratkaisemisen mallia. Laadullisen aineiston analyysi koostuu siis kahdesta vaiheesta, jotka ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Havaintojen pelkistämisessä saatuja havaintoja tarkastellaan aina vain sellaisesta teoreettismetodologisesta näkökulmasta, joka on tutkimuskysymysten asettelun kannalta olennainen. (Alasuutari 2011, 32, 39–40.)

Dualistinen näkökulma on perinteisesti ollut ymmärtävän ihmistieteen perinne. Tämän näkökulman ajatus on, että ihmistieteissä, kuten kasvatustieteissä, hyödynnetään erityistä tulkitsevaa menetelmää, jonka pyrkimyksenä on ymmärtää tutkittavaa kohdetta tutkittavan omasta näkökulmasta. Tämä tarkoittaa, että tutkittavaa kohdetta tulisi ymmärtää ja tulkita muista kuin omista lähtökohdistaan. Toisaalta jos ihmistieteet rajoittuisivat tiukasti vain tutkittavien omien näkökulmien tarkasteluun, olisi se tutkimuksen kannalta jopa haitallista. Todellisuus nimittäin pitää sisällään myös tutkijan omat tulkinnat todellisuudesta. (Raatikainen 2005, 8, 13, 22.) Tutkijan on siis syytä

tiedostaa aineistoa kerätessään ja sitä analysoidessaan, että miten tutkijan omat asenteet, mielikuvat ja käsitykset todellisuudesta vaikuttavat siihen, miten tutkija tulkitsee aineistoa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen yhdeksi mahdolliseksi tieteenfilosofiseksi suuntaukseksi Cohen ja kumppanit (2018, 288) nostavat konstruktivistisen ontologian. Konstruktivismissa ihmiset aktiivisesti rakentavat omia merkityksiään, tulkitsevat maailmaa ja toimivat näiden tulkintojen mukaisesti. Ei ole siis olemassa vain yhtä totuutta, vaan merkitykset ovat kulttuuri- ja kontekstisidonnaisia, eikä mitään tilannetta voida tulkita vain yhdellä tapaa. Ihmiset ja tapahtumat ovat tämän ontologisen näkemyksen mukaan siis ainutkertaisia. Konstruktivismi ontologisena suuntauksena tukee myös Raatikaisen ajatusta siitä, miten tutkimuksen teossa on tarpeen tiedostaa tutkittavan lisäksi myös tutkijan omat käsitykset todellisuudesta ja tiedon rakentumisesta.

Tämän tutkimuksen metodologiaksi valikoitui sosiaalinen konstruktionismi tutkimukselle asetettujen tutkimuskysymysten syvällisemmän tarkastelun kautta. Konstruktivismiin kiinnittyvän sosiaalisen konstruktionismin mukaan merkitykset, tieto ja maailma rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä. Tieto siis rakentuu laajemmissa sosiaalisissa diskursseissa, jotka voivat vaihdella ajassa ja paikassa. Etenkin kielellä on erityinen asema merkitysten ja tiedon konstruoimisessa. (Allen 2005, 35–36.)

Sen lisäksi, että tälle tutkimukselle asetettuja tutkimuskysymyksiä on mielekästä tarkastella sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta, tukee myös tutkimuksen teoreettinen viitekehys metodologian valintaa. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä keskitytään oppimisen sosiaalisiin ulottuvuuksiin ja siihen, miten organisaation sisäiset käytäntöyhteisöt tukevat uuden oppimista. Engeströmin ekspansiivisen oppimisen teoriassa myös painotetaan yhteistyön merkitystä oppimisprosessissa ja ristiriitojen ratkaisussa.

Ontologian lisäksi myös kvalitatiivisen tutkimuksen epistemologia voi lähteä siitä ajatuksesta, että tieto on kontekstisidonnaista ja sosiaaliseen todellisuuteen sidottua. Konteksti vaikuttaa tutkittavan kohteen käytökseen ja näkökulmiin, joten tutkimuskohdettaan ei voi ymmärtää kokonaisvaltaisesti ilman, että ymmärtää myös kontekstia tutkimuskohteen ympärillä. Sosiaalinen todellisuus ja

kokemukset voivat saada monia tulkintoja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. (Cohen ym. 2018, 288–289.)

Sosiaalista konstruktionismia on tieteenfilosofisena suuntauksena hyödynnetty muun muassa työpaikkatutkimuksissa, joissa on selvitetty, miten työpaikoilla luodaan tietoa ja miten tiedon luonteesta neuvotellaan kielen avulla. Sosiaalista konstruktionismia on yhdistelty tutkimuksen analyysimenetelmistä muun muassa keskustelunanalyysiin ja kriittiseen diskurssianalyysiin silloin, kun tutkimuksen kohteena on ollut työpaikoilla tapahtuva vuorovaikutus. (Lazzaro-Salazar 2018.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto analysoidaan diskurssianalyysin keinoin, joten sosiaalinen konstruktionismi metodologisena valintana tukee myös tutkimusmetodia, jota esitellään tarkemmin seuraavaksi.

5.2 Tutkimusmetodi

Tutkimuksen toteuttamiseen ja tutkimustulosten tulkintaan vaaditaan selkeää tutkimusmetodi, jonka avulla aineistosta löytyvät havainnot voidaan erotella tutkimuksen tuloksista. Tutkimusmetodi koostuu niistä käytännöistä, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja, sekä niistä säännöistä, joiden mukaan tutkija voi muokata ja tulkita näitä havaintoja. (Alasuutari 2011, 82.) Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tutkimusmetodia ja sen eri vaiheita aineistonkeruusta havaintojen käsittelyyn ja tutkimustulosten analysoimiseen.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys voi määrittää sen, millainen tutkimusaineisto kannattaa kerätä ja millaisin menetelmin sitä kannattaa analysoida. Tutkimusaineiston luonne voi myös toisaalta asettaa rajat sille, millainen tutkimuksen teoreettinen viitekehys voi olla ja millaisia metodeja voidaan käyttää. Teoreettisen viitekehysten ja siihen sopivan tutkimusmetodin valitseminen on siis olennainen ja kauaskantoinen päätös. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa päätöksentekoa hankaloittaa se, että laadulliselle tutkimukselle on ominaista katsella ilmiöitä monelta kantilta ja tarkastella aineistoa kokonaisuutena. (Alasuutari 2011, 83–84.)

Tutkimusmetodin valinta perustuu siis siihen, onko toteutettava tutkimus teoria- vai aineistolähtöinen. Tässä tutkimuksessa tutkimusmetodi on rakennettu teoreettisen viitekehysten ja tutkimuskysymysten pohjalta. Tutkimusmetodi on valittu tukemaan teoreettisesta viitekehyksestä löytyviä ekspansiivisen ja

sosiaalisen oppimisen teorioita sekä vastaamaan mahdollisimman syvällisesti tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Kuten aikaisemmin on jo todettu, koostuu laadullinen aineiston analyysi kahdesta vaiheesta; havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Alasuutari (2011, 39–40, 44) kirjoittaa, että havaintojen pelkistämisen ideana on karsia havaintomäärää havaintoja yhdistelemällä. Havaintoja saadaan yhdistettyä etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoilemalla sääntö, joka tältä osin pätee poikkeuksetta koko aineistoon. Toinen vaihe laadullisessa analyysissä on arvoituksen ratkaiseminen, jota nimitetään myös tulosten tulkinnaksi. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan tarkemmin tutkimuksen aineistonkeruu- ja analysointimenetelmiä, eli sitä, miten tutkimuksen havainnot on tuotettu, miten niitä on pelkistetty ja miten tutkimuskysymyksiin vastataan eli miten arvoitus ratkaistaan.

5.2.1 Fokusryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkitysrakenteita opintohallinnon henkilöstö tuottaa ja toisintaa keskinäisissä diskursseissaan. Kun tutkimuksen kohteena ovat erilaiset merkitysrakenteet, eli se miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät asioita, on tutkimusaineiston koostuttava tutkittavien itse tuottamista teksteistä (Alasuutari 2011, 83). Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto kerättiin haastattelumenetelmällä. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu on eräänlainen keskustelu, jota haastattelija johdattelee (Eskola & Suonranta 1998). Toisin sanoen haastattelutilanne on siis sosiaalinen puhetilanne, jonka luonteeseen ja kielelliseen vaihteluun vaikuttavat haastateltavien keskinäiset suhteet ja demografiset taustatekijät (Hirsijärvi & Hurme 2008, 50).

Alasuutarin (2011, 151) mukaan erilaisten vuorovaikutustilanteiden avulla on mahdollista kerätä erilaista tutkimusaineistoa. Koska tutkimuksessa tutkittiin opintohallinnon henkilöstön oppimista etenkin sosiaalisen ja ekspansiivisen oppimisen teorioiden näkökulmista, toteutettiin haastattelut fokusryhmähaastatteluina. Fokusryhmähaastatteluissa tutkijan muodostamat ryhmät keskustelevat keskenään tutkijan valitsemista teemoista, jolloin

keskustelu tuottaa kollektiivisia näkökulmia individualististen näkökulmien sijasta (Cohen ym. 2018, 532).

Kun haastateltavana on luonnollinen ryhmä, soveltavat haastateltavat keskusteluun arkielämästäkin tuttua ryhmän vuorovaikutustilanteen kehitystä. Haastattelutilanteessa käytävä keskustelu kiertyy sen ympärille, mikä yksilöille on yhteistä ryhmän jäsenenä, kun taas yksilölliset eroavaisuudet ja henkilökohtaiset kokemukset suodattuvat pois. Tällöin on mahdollisuus nähdä ja kuulla sellaisia merkityksiä, mikä ei yksilöhaastattelussa olisi mahdollista, kuten esimerkiksi niitä termejä, käsitteitä, hahmottamistapoja ja argumentaatiostruktuureja, joiden puitteissa ryhmä toimii ja ajattelee kulttuurisena ryhmänä. Tästä samaisesta syystä voi tulla tilanteita, jolloin haastattelija ei välttämättä täysin ymmärrä, mistä keskustelussa on kysymys. Nämäkin tilanteet ovat kuitenkin haastattelijalle aineistonkeruun kannalta arvokkaita. (Alasuutari 2011, 151–152.)

Tutkimusta varten toteutetuissa fokusryhmähaastatteluissa haastattelut etenivät ennalta määriteltyjen teemojen mukaisesti. Vaikka teemahaastattelussa aihepiirit eli teemat ovat haastattelijan ennalta määrittämät, ei haastattelijan välttämättä tarvitse esittää kysymyksiä ennalta suunnitellussa, strukturoidussa järjestyksessä. Se, miten laajasti mitään teemaa käsitellään ja missä järjestyksessä, voi siis vaihdella haastattelusta toiseen. (Eskola & Suoranta 1998.) Tämä mahdollistaa keskustelun luonnollisen etenemisen teemasta toiseen sen mukaisesti, mitkä teemat fokusryhmä kokee merkityksellisimpinä.

Kun haastatteluaineisto on kerätty, litteroidaan haastattelut käsiteltävään ja tulkittavaan muotoon. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että haastattelutallenteet kirjoitetaan luettavaan muotoon tekstiksi. Kuten kvantitatiivisistakin aineistoista, on myös kvalitatiivisista aineistoista tarkoituksenmukaista poistaa suorat tunnistet, kuten esimerkiksi haastateltavien nimet heti sen jälkeen, kun niitä ei teknisesti enää tarvita (Kuula 2011). Se, miten tarkasti kerätty aineisto litteroidaan, riippuu tutkimuskysymyksistä ja käytetyistä tutkimusmetodeista. Mitä enemmän aineistoa analysoidaan vuorovaikutuksena, sitä tarkemmin aineisto kannattaa litteroida. Riippuen tutkimuskohteesta voidaan litterointiin merkitä sanojen lisäksi myös esimerkiksi äänenvoimakkuuksia, äänenpainoja ja taukoja. (Ruusuvuori & Tiittula 2005.)

5.2.2 Diskurssianalyysi tutkimusaineiston analyysimenetelmänä

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofisena lähtökohtana ymmärretyn sosiaalisen konstruktionismin mukaan merkitykset, tieto ja maailma rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä. Koska tutkimukselle asetettuja tutkimuskysymyksiä ja tutkimusaineistoa oli päätetty tarkastella tästä ontologisesta näkökulmasta, valikoitui tutkimusaineiston analyysimenetelmäksi diskurssianalyysi. Diskurssianalyysi on usein painotukseltaan perustutkimuksellista. Diskurssianalyysissä eritellään niitä kielellisiä tekoja, joilla ihmiset tuottavat jaettua sosiaalista todellisuutta. Diskurssianalyysillä on näin ollen itseisarvoa myös tiedon tuottajana. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 455.)

Diskurssianalyysi oli sopiva valinta tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi monestakin eri syystä; tutkimuksen filosofisten lähtökohtien lisäksi myös tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja aineistonkeruumenetelmä tukivat diskurssianalyysiä analyysimenetelmänä. Tutkimuksen teoreettisen viitekehysten keskeisimpien teorioiden mukaan toiminta, kuten esimerkiksi oppiminen, rakentuu erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Diskurssianalyytisellä tutkimuksella on mahdollista tutkia sosiaalisia käytänteitä kielenkäytön näkökulmasta ja analysoida, miten ihmisten todellisuus rakentuu erilaisissa diskursseissa.

Diskurssianalyysi sopi hyvin haastatteluaineiston analyysimenetelmäksi, koska Hirsijärven ja Hurmeen (2008, 48) mukaan haastattelu on nimenomaan ihmisten välistä viestintää, joka perustuu kielen käyttöön. Haastatteluaineistossa vuorovaikutus koostuu siis haastateltavien puheista sekä kielenkäytön tuottamista merkityksistä ja tulkinnoista. Tämän tutkimusaineiston analysoinnissa keskityttiin etenkin erilaisten merkitysten tulkitsemiseen ja sen tutkimiseen, miten käytäntöyhteisöt rakentavat sosiaalista todellisuuttaan kielenkäytön avulla.

Diskurssi on käsitteenä luonteeltaan monimerkityksinen ja dynaaminen, ja sillä voidaankin eri konteksteissa tarkoittaa eri asioita. Teoreettisen merkityksen diskurssin käsite sai 1960–1970-luvuilla, kun tieteidenvälisen tutkimuksen kohteeksi nousi kielen ja yhteiskunnan välinen suhde. Aikaisemmin kielentutkimus oli keskittynyt kielen rakenteeseen, mutta vähitellen tutkimuksen painopiste siirtyi todellisen kielenkäytön, kuten puheiden ja haastatteluiden,

tarkasteluun. Kun kielenkäyttö nousi tarkastelun kohteeksi, nousi myös kielenkäytön konteksti tutkittavaksi ilmiöksi. (Pietikäinen & Mäntynen 2009.)

Ranskalainen filosofi Michel Foucault (1926–1984) oli diskurssintutkimuksen teoreetikko, jonka ajatuksia on hyödynnetty laajasti diskurssintutkimuksen kentällä. Foucault painottaa, että kielen variaatio on järjestynyttä ja vaikuttaa sosiaaliseen todellisuuteen. Foucault'laisittain diskurssin käsite voidaankin siis määritellä kullakin aikakaudella ja kussakin tilanteessa kielenkäytössä ilmeneväksi ymmärrykseksi todellisuudesta. Koska diskurssin käsitettä ei voida tyhjentävästi määritellä, on tutkijan valittava, mitä tutkija diskurssin käsitteellä milloinkin tarkoittaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009.) Tässä tutkimuksessa diskurssin käsitettä lähestytään foucault'laisesta näkökulmasta.

Diskurssianalyttisen tutkimuksen ydin on mahdollista hahmottaa kolmiona, jonka kärkinä ovat merkitykset, kommunikatiivisuus ja kulttuurisuus. Olennaista diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on se, että siinä tukeudutaan kolmioon niin, että kaikki kolmion kärjet ovat toisiinsa kietoutuneita. Diskurssianalyysissä ei siis olla kiinnostuneita mistä tahansa merkityksistä, vaan nimenomaan kulttuurisista merkityksistä eli yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta. Kielenkäyttö kuvaa, merkityksellistää, järjestää ja rakentaa, uusintaa sekä muuttaa meidän sosiaalista todellisuuttamme. Käyttäessämme kieltä me toisin sanoen konstruoinme eli merkityksellistämme kohteet, joista puhumme tai kirjoitamme. Kielenkäyttöä voidaan karkeasti jaoteltuna analysoida kahdesta eri näkökulmasta: joko todellisuuden kuvana tai todellisuuden rakentamisena. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tukeudutaan jälkimmäiseen, eli konstruktionistiseen näkökulmaan. Tästä näkökulmasta käsin kielenkäyttöä ei tarkastella siltana todellisuuteen, vaan osana todellisuutta. (Jokinen ym. 2016, 17, 26, 267.)

Ihmisten on vaikea havaita oman kulttuurinsa sanojen konstruktivisuutta, vaikka todellisuudessa neutraaleissakin kuvauksissa käyttämämme sanat luovat oletuksia siitä, mikä on luonnollista. Konstruktivisuuden ajatus liittyy siis tiiviisti kielen jäsentämiseen sosiaalisesti jaettuina merkityssysteeminä, jotka rakentuvat osana erilaisia sosiaalisia käytäntöjä. Nämä merkitykset muodostuvat suhteessa toisiinsa. Diskurssianalyysissä puhutaankin yhden merkityssysteemin sijaan merkityssysteemien kirjosta, sillä sosiaalisen todellisuuden ajatellaan

rakentuvan rinnakkaisista tai keskenään kilpailevista systeemeistä. (Jokinen ym. 2016, 32, 28–29.)

Sosiaalisissa käytännöissä rakentuvia merkityssysteemejä voidaan kutsua diskurssin lisäksi myös tulkintarepertuaareiksi. Diskurssin käsite sopii Jokisen ja kumppaneiden (2016, 34–35) mukaan paremmin tutkimuksiin, joissa painopiste on esimerkiksi valtasuhteiden analyysissä tai institutionaalisissa sosiaalisissa käytännöissä. Tulkintarepertuaarin käsite sen sijaan soveltuu paremmin sellaisiin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan arkista kielenkäyttöä. Tässä tutkimuksessa diskursseiksi kuvataan kahta laajempaa tutkimusaineistosta havaittua merkityssysteemiä ja tulkintarepertuaareiksi näiden diskurssien sisältä havaittuja pienempiä merkityssysteemejä.

Diskurssianalyysin yksi keskeisimmistä käsitteistä on konteksti. Diskurssianalyysissä ajatellaan, että kieli toimii ja kielellä toimitaan eri tilanteissa eri tavoin. Näin ollen minkään sanan, ilmauksen tai tekstin merkitys ei ole pysyvä vaan kontekstisidonnainen ja dynaaminen. Konteksti antaa mahdollisuuden analysoida ja tulkita kielenkäyttöä, ja tätä varten myös tutkittava konteksti on tutkittava ja rajattava. (Pietikäinen & Mäntynen 2009.) Tämä tarkoittaa, että diskurssianalyttistä tutkimusta tehdessä tutkijan on ymmärrettävä yhteiskunnassa vallitsevaa kulttuurishistoriallista tilannetta, ja tarkemmin sitä kontekstia, jossa tutkimusta tehdään. Tämän tutkimuksen kannalta olennaista oli ymmärtää Tampereen yliopiston toimintaa, sen organisaatiokulttuuria ja organisaatiossa tapahtuvaa muutosta.

Kontekstilla voidaan tarkoittaa diskurssianalyysissä monia eri asioita. Kontekstilla voidaan tarkoittaa sitä, mikä on yksittäisten sanojen yhteys lauseeseen tai yksittäisen teon suhde toimintaepisodiin. Lisäksi keskeistä erilaisten merkitysten muotoutumisessa on vuorovaikutuksen kulku. Vuorovaikutuskontekstiksi kutsutaan niitä vuorovaikutuksen ominaisuuksia, jotka ovat olennaisia lausumien tulkitsemisen kannalta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi haastatteluaineiston kannalta sitä, että koska analysoidtavat aineistot ovat keskustelupuheenvuoroja, niitä on analysoidava suhteessa keskustelun kulkuun. Kulttuurinen konteksti tarkoittaa, että kielenkäyttö suhteutuu myös konkreettisen tapahtumatilanteen ulkopuolelle. Myös tutkittavan aineiston tuottamisen kannalta olennaisia reunaehtoja voidaan nimittää kontekstiksi, esimerkiksi tieteellisen

tekstin tuottamisen ehdot ovat aivan erilaiset kuin haastattelupuheen. (Jokinen ym. 2016, 37–40.)

Toiminta, puheet ja niiden luomat merkitykset ovat siis ainutkertaisia ja kontekstisidonnaisia. Keskustelua ei voida tulkita ilman, että ymmärtää myös kontekstin, jossa keskustelua käydään. Keskustelua ei voida myöskään irrottaa kontekstistaan ilman, että myös keskustelu itsessään muuttuisi. Diskurssianalyysiä tehtäessä on tärkeää ymmärtää, että sama asia voidaan ilmaista monin eri tavoin, ja tämä saattaa muuttaa puheiden seurauksia. Kielenkäytöllä on siis seurauksia tuottava luonne. Tässä tutkimuksessa diskurssianalyysin kulttuurista kontekstia tarkasteltiin organisaatiokulttuurin tasolla ja tutkittiin, millaiset kielelliset ilmaiset toistuivat opintohallinnon henkilöstön puheissa.

5.2.3 Tutkimusaineiston kuvaus

Tutkimuksen haastatteluaineisto kerättiin kahdesta Tampereen yliopiston tiedekunnasta. Tampereen yliopiston opintohallintoa lähestyttiin haastattelupyynnöllä sähköpostitse, jonka jälkeen tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneet henkilöt jaettiin kahteen fokusryhmään. Molemmat fokusryhmät koostuivat neljästä Tampereen yliopiston opintohallinnon työntekijästä, ja kummankin fokusryhmän osallistujat tunsivat toisensa entuudestaan (ks. TAULUKKO 1). Tämä oli tutkimuksen kannalta olennaista, sillä tutkimuksen tavoitteena oli tutkia aitojen käytäntöyhteisöjen välisiä diskursseja.

| | Fokusryhmä I | | Fokusryhmä II | |
|-----------------------------|---|--------------------|---|--------------------|
| Haastateltavien määrä | 4 haastateltavaa Tutkimustuloksissa puheenvuorot [1], [2], [3] ja [4] | | 4 haastateltavaa Tutkimustuloksissa puheenvuorot [5], [6], [7] ja [8] | |
| Haastattelun kesto | 1:07:03 | | 43:10 | |
| Puheenvuorojen jakautuminen | [1]: 27 [3]: 48 | [2]: 32 [4]: 34 | [5]: 52 [7]: 33 | [6]: 30 [8]: 44 |

TAULUKKO 1. Fokusryhmien kuvaus

Fokusryhmähaastattelut toteutettiin kevättalvella 2020. Molemmissa fokusryhmähaastatteluissa ilmapiiri oli alkuun hieman jännittynyt, mutta tämä purkautui nopeasti haastatteluiden edetessä. Haastatteluissa ilmapiiri säilyi rentona ja tuttavallisena läpi haastattelun. Haastattelupyynnössä oli annettu haastateltaville tiedoksi, että tutkimusta varten ei kerättäisi minkäänlaisia tunnistetietoja. Tieto anonymiteetin säilymisestä mahdollisti aitojen tunteiden ja ajatusten jakamisen. Haastattelutilanteista välittyivät hyvin käytäntöyhteisöjen vuorovaikutuksen tavat ja se, miten käytäntöyhteisöt rakentavat yhteistä sosiaalista todellisuuttaan.

Fokusryhmähaastattelujen toteuttamista varten luotiin teema-alueuuttelo, joka perustui tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä löytyviin pää- ja alakäsitteisiin (ks. LIITE 1). Haastattelutilanteissa teema-alueet toimivat haastattelijan keskustelua ohjaavina kiintopisteinä. Teema-alueiden tulee olla niin väljästi muotoiltuja, että tutkittava ilmiö paljastuu haastattelutilanteissa luonnollisesti ja totuudenmukaisesti. (Hirsijärvi & Hurme 2008, 66–67.) Teema-alueuuttelo koostettiin viidestä eri teemasta, joiden alle muotoiltiin apukysymyksiä.

Molemmissa haastattelutilanteissa haastattelua oli tarpeellista ohjata enemmän kuin mitä ennalta oli osannut odottaa. Osa teemoista innosti vapaaseen keskusteluun hyvin, osa taas vaati enemmän apukysymysten käyttämistä ja käsitteiden selittämistä. Etenkin oppimisen teemat (teemat 3, 4 ja 5) vaikuttivat itsenäisen keskustelun kannalta haastavilta. Oppimiseen syventyvät teemat olisivat mahdollisesti vaatineet osallistujilta itsereflektiota ja omien metakognitiivisten taitojen pohdintaa jo ennen haastattelua tuottaakseen enemmän vapaata keskustelua. Teema-alueuuttelon olisi voinut jakaa fokusryhmille aikaisemmin, jolloin keskustelu olisi mahdollisesti edennyt luontevammin teemasta toiseen. Ohjauksesta huolimatta kerätty tutkimusaineisto kattoi hyvin kaikki ennalta määritetyt teemat ja aineistoa saatiin riittävästi.

5.2.4 Diskurssianalyysin toteutus

Diskurssianalyttisen tutkimuksen kannalta kaiken tutkimusaineistossa esiintyneet vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kanssakäymisen tallentaminen oli

olennaista. Tästä syystä tutkimusaineisto litteroitiin sanasta sanaan puhekielisenä eli litteroituun aineistoon kirjattiin myös puheessa esiintyneet täytesanat. Lisäksi litteroituun aineistoon merkittiin keskustelun aikana tapahtuneet pidemmät tauot, naurahdukset, hymähdykset, päällekkäin puhumiset ja muut äännähdykset.

Tutkimusaineiston käsittely aloitettiin lukemalla litteroitu aineisto huolellisesti läpi moneen otteeseen, jonka jälkeen siirryttiin havaintojen pelkistämiseen. Tutkimusaineistosta eriteltiin ne kohdat, jotka olivat tutkimukselle asetettujen tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä. Tutkimusaineistosta siis etsittiin sellaisia sanoja, lausahduksia ja sanattomasti tuotettuja merkityksiä, joilla käytäntöyhteisöt viittasivat organisaatiomuutokseen tai sosiaaliseen oppimiseen. Tämän jälkeen tästä merkityksellisestä aineistosta etsittiin eroja ja yhtäläisyyksiä sen suhteen, *miten* käytäntöyhteisöt puhuivat oppimisesta, sen sosiaalisesta luonteesta ja organisaatiomuutoksesta.

Kun tutkimusaineistosta oli pystytty erottelemaan tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisimmät diskurssit, palattiin tutkimusaineiston pariin vielä useampaan otteeseen. Tutkimusaineistoon palaamalla esiin nousseita diskursseja pystyttiin analysoimaan kerta kerralta hieman tarkemmin ja löytämään havaituista diskursseista sellaisia nyansseja, sanavalintoja ja puhetapoja, joiden varaan erilaiset merkityssysteemit käytäntöyhteisöjen puheissa rakentuivat. Syvällisempi analysointi mahdollisti paremman ymmärryksen Tampereen yliopiston opintohallinnon yhteisestä sosiaalisesta todellisuudesta ja sen merkityssysteemeistä.

Ensimmäisen fokusryhmähaastattelun osalta litteroidussa tutkimusaineistossa korostuivat organisaatiomuutosta ja sen lieveilmiöitä käsittelevät puheenvuorot. Myös oppimisesta puhuttiin laajalti, mutta vapaata keskustelua ruokki etenkin Tampereen yliopistossa vallitseva organisaatiomuutos. Eri toimijoiden välisestä vuorovaikutuksesta puhuttiin paljon. Tämä näkökulma nousi esiin ennalta määriteltujen teema-alueiden ulkopuolelta ja se toistui useasti. Monissa puheenvuoroissa merkityksellistettiin myös omaa työtiimiä. Yhteisön merkitys korostui puheiden lisäksi myös itse haastattelutilanteessa, kun osallistujat kommentoivat ja tukivat toistensa puheenvuoroja. Raskaille puheenvuoroille osattiin nauraa yhdessä. Ensimmäisen fokusryhmähaastattelun puheenvuorot jakautuivat melko tasaisesti

kaikkien osallistujien välillä ja kaikki pääsivät keskusteluun mukaan, vaikka päällekkäin puhumistakin esiintyi. Eniten puheenvuoroja käytti kuitenkin osallistuja [3].

Toisessa fokusryhmähaastattelussa puheenvuorojen jakaantuminen oli hieman epätasaisempaa kuin ensimmäisessä. Osallistajat [5] ja [8] käyttivät eniten puheenvuoroja haastattelun aikana. Osallistajat antoivat kuitenkin tasapuolisesti kaikille tilaa puhua omista tuntemuksistaan ja ajatuksistaan eikä päällekkäin puhumista esiintynyt. Muiden puheenvuoroja myötäiltiin paljon ja asioista oltiin usein samaa mieltä. Myös toisessa fokusryhmähaastattelussa korostuivat organisaatiomuutoksen teema-alueet. Oman työyhteisön merkityksestä puhuttiin kuitenkin vielä ensimmäistä fokusryhmähaastatteluakin enemmän. Puheenvuoroissa korostuivat myös puheet muuttuneista käytännöistä ja työkaluista, jotka nousivat keskeisimmiksi organisaatiomuutoksen haasteiksi.

Merkitysten rakentamisen tapoja oli tutkimusaineistossa monia, ja keskusteluista nousi esiin myös keskenään ristiriidassa olevia merkityssysteemejä. Seuraavassa luvussa käsitellään syvällisemmin tutkimuksen kannalta tärkeimpiä tutkimusaineistosta esiin nousseita diskursseja. Tutkimustulosten esittelyn jälkeen tutkimustuloksia peilataan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja pohditaan, tapahtuuko ekspansiivista oppimista Tampereen yliopiston opintohallinnon keskuudessa.

6 ORGANISAATIOMUUTOKSEN JA OPPIMISEN DISKURSSIT

Tutkimusaineistosta pystyttiin aineiston osia erittelemällä ja yhdistelemällä löytämään viisi käytäntöyhteisöjen puheissa rakentunutta merkityssysteemiä. Nämä viisi merkityssysteemiä kategorisoitiin tutkimuskysymyksissä esiintyvien teemojen mukaisesti niin, että kaksi laajempaa ja yhteiskunnallisesti merkittävämpää merkityssysteemiä nimettiin diskursseiksi. Näiden diskurssien sisältä löytyneet pienemmät merkityssysteemit nimettiin puolestaan tulkintarepertuaareiksi:

1. Organisaatiomuutosdiskurssit
 - a. Selviytymisrepertuaari
 - b. Kiireen ja kaaoksen repertuaari
 - c. Vuorovaikutusrepertuaari
2. Oppimisdiskurssi
 - a. Yhdessä tekemisen ja oppimisen repertuaari
 - b. Elinikäisen oppimisen repertuaari

Ennen diskurssien ja tulkintarepertuaarien syvällisempää esittelyä on todettava, että yksikään löytyneistä diskursseista ei sellaisenaan kyennyt vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin, vaan diskursseja ja tulkintarepertuaareja oli tarkasteltava kategorisoinnista huolimatta kokonaisuutena. Kokonaisuutena diskurssit ja tulkintarepertuaarit auttoivat hahmottamaan opintohallinnon käytäntöyhteisöjen sosiaalisesti rakentuvaa todellisuutta organisaatiomuutoksen ja oppimisen näkökulmista. Aineiston sanatarkasta litteroinnista huolimatta on seuraavissa alaluvuissa esitetyistä katkelmista poistettu täytesanat luettavuuden parantamiseksi. Tulosten esittelyssä fokusryhmiin viitataan teoreettisen viitekehyksen mukaisesti käytäntöyhteisöinä.

6.1 Organisaatiomuutosdiskurssi

Organisaatiomuutosdiskurssissa käytäntöyhteisöt merkityksellistävät omaa sosiaalista todellisuuttaan työn muutoksen näkökulmasta. Organisaatiomuutosdiskurssiin kuuluvatkin kaikki ne puheet ja niiden tuottamat merkitykset, jotka tavalla tai toisella käsittelevät työssä tapahtuvaa muutosta. Tässä tutkimuksessa organisaatiomuutosdiskurssi keskittyy merkityksellistämään Tampereen yliopiston sisällä tapahtuvia muutoksia, mutta samaan aikaan organisaatiomuutosdiskurssissa tuotetut puheet ottavat myös kantaa yhteiskunnallisella tasolla tapahtuvaan työn murrokseen ja sen lieveilmiöihin.

Tässä tutkimuksessa diskurssin käsitettä tarkastellaan foucault'laisittain tietyssä historiallisessa ja kulttuurisessa tilassa rakentuneeksi käsitykseksi todellisuudesta. Vaikka työ on muuttunut läpi historian, vasta viime vuosikymmeninä työn muutos on nopeutunut ja radikalisoitunut. Ymmärtääkseen Tampereen yliopiston organisaatiomuutosta ja käytäntöyhteisöjen kielellisesti rakentuvaa sosiaalista todellisuutta on Tampereen yliopistossa tapahtuvaa muutosta tarkasteltava työn muutoksen historiaa vasten. Ilman historiallista ja yhteiskunnallista ymmärrystä työn muutokselle tuotettujen merkitysten ymmärtäminen vaikeutuu. Havaitakseen ja ymmärtääkseen työn muutoksista johtuvia lieveilmiöitä on tutkijalla oltava laajempaa ymmärrystä vallitsevasta yhteiskunnallisesta tilanteesta – työ ei ole muuttunut itsestään, vaan yhteiskunnan vaatimusten ja kulttuuristen muutosten paineiden alla.

Tutkimusaineistosta nostettu organisaatiomuutosdiskurssi on jaettu useampaan pienempään merkityssysteemiin, joita tässä tutkimuksessa kutsutaan tulkintarepertuaareiksi. Tulkintarepertuaarin käsitettä käytetään ensinnäkin erottelemaan toisistaan laajemmat ja pienemmät merkityssysteemit, mutta myös painottamaan laajempien diskurssien yhteiskunnallista merkitystä. Käytäntöyhteisöt konstruoivat ja tuottavat organisaatiomuutosdiskurssiin liittyviä tulkintarepertuaareja keskinäisissä puheissaan runsaasti. Tämä osoittaa, miten merkittävässä roolissa työn muutos ja sen aiheuttamat lieveilmiöt ovat Tampereen yliopiston opintohallinnon jakamassa sosiaalisessa todellisuudessa.

6.1.1 Selviytymisrepertuaari

Selviytymisrepertuaari sisältyy laajempaan organisaatiomuutosdiskurssiin, joten selviytymisrepertuaarissa merkityksellistetään organisaatiomuutosta organisaatiomuutoksesta selviämisen näkökulmasta. Selviytymisrepertuaarille ominaista on organisaatiomuutoksen kuvaaminen väistämättömäksi ja raskaaksi. Tulkintarepertuaarille tavanomaisia ilmaisuja ovat negatiivissävytteiset sanat kuten *kärvistellä*, *savotta*, *selviytyminen* ja *pärjääminen*. Edellä mainitut termit toistuvat aineistossa useampaan otteeseen ja kuvaavat hyvin organisaatiomuutoksen luonnetta ja sitä, millaisena organisaatiomuutos ilmenee organisaation sisäisille käytäntöyhteisöille. Seuraavista otteista tulevat selvästi ilmi selviytymisrepertuaarille ominainen puhetapa ja se, miten käytäntöyhteisöjen sosiaalinen todellisuus rakentuu raskaasta organisaatiomuutoksesta:

[...] sitä sit jotenkin on yrittänyt *pärjätä* täällä ja hoitaa hommansa. Ilman mitään sen kummempia ajatuksia, että nyt motivoidun tästä tai, no, *muutosvastarinta nyt aina jotenkin nostaa päätään* sitten. *Yrittää vaan suoriutua ja selviytyä*. [3]

Niin, kyllä sitä välillä *kyseenalaistaa*, että mitä järkeä näitä kaikkia muutoksia on täällä tähän tahtiin pistää toteutukseen, mutta *koitetaan kestää*. [2]

[...] *se on vaan pärjättävä* siinä hetkessä ja tehtävä ne niin kuin pyydetään, et siinä *ei enää auta mitkään omat työkalut*, et rupeen miettiin, et miten mä nyt tän asiat hoitaisin ja oisko tässä joku toinen tapa tai jotain [...] [4]

Myös tutkimusaineistossa toistuvat sisäiseen motivaatioon liitettävät puheet tuottavat organisaatiomuutokselle negatiivisia merkityksiä. Termit kuten *motivaation puutos* ja *muutosvastarinta* kertovat siitä, millaiseksi organisaatiomuutos rakentuu käytäntöyhteisöjen konstruoimassa selviytymisrepertuaarissa. Organisaation sisäisten käytäntöyhteisöjen kokema motivaation puute ja muutosvastarinta kuvastavat sitä, miten syviä vaikutuksia organisaatiomuutoksella voi olla omaan työidentiteettiin ja koettuun työn imuun:

No sanotaanko että, kaikista semmoisista positiivisista motivaatioyrityksistä huolimatta, niin... Vaikka sitä kuinka yrittää ajatella ja motivoitua positiivisesti kaikkeen tähän, niin jossain vaiheessa *se aina sitten palaa siihen muutosvastarintaan* [...] [4]

Ehkä se johtuu vähän siitä, että tulee niin paljon muutoksia kerralla. Jos se muutos tulis pienemmissä askelissa, niin motivaatio ja jaksaminen riittäisi siihen paremmin. Musta tuntuu, että ei täällä mitenkään kovin huonosti

motivoitunutta väkeä oo, mutta nyt on vaan niin paljon sitä muutosta kerralla, että siinä alkaa jo [huokaa] itse kullakin tuntua, että *ei motivaatio riitä*. [1]

Vaikka selviytymisdiskurssille ominaiset termit voidaankin tulkita negatiivissävytteisiksi, osoittavat ne toisaalta myös käytäntöyhteisöjen sitoutumista muutokseen. Tutkimusaineistosta käy ilmi, että vaikka organisaatiomuutos on raskas, ovat käytäntöyhteisöt valmiita yhdessä *selviytymään* kuormittavasta tilanteesta. Selviytymisrepertuaarissa ei siis tuoteta vain vastoinikäymisiin liitettäviä merkityksiä, vaan toisaalta tulkintarepertuaarissa merkityksellistetään myös toivon ja kauaskatseisuuden ajatuksia. Tutkimusaineistossa käytetään termejä kuten *välähdykset* ja *toivon pilke*. Selviytymisrepertuaarissa tuotetaan siis myös jaksamiseen ja voimavaroihin viittaavia merkityksiä:

Se on tässä meidän työssä myös ylipäättään, että *meillä katsotaan koko ajan eteenpäin*, niin kuin muutenkin. Täytyy ennakoida ja täytyy ajatella asioita, että miten sitten tuossakin vois siihen [uuteen järjestelmään] tukeutua. Et ennakoidaan, että tääki *voi sitten lopulta mennä ihan hyväänkin suuntaan*, vaikka siinä voi tulla sitten sellaisiakin elementtejä, jotka sitten jatkossakin ärsyttää [*nauraa*] tai jotenkin. [5A]

[...] Ne *välähdykset*, mitä siitä [uudesta järjestelmästä] on annettu koulutuksissa, niin on ollut tosi positiivisia. Mutta kyllähän se vaatii sellaisen *savotan*, että sen saa työstettyä siihen kuntoon. Mutta kyllä mulla ainakin on *kovat toiveet* sen suhteen, kun tää kaikki hässäkkä saadaan tästä alta pois, että se oikeesti myös helpottaa ja selkeyttää näitä töitä. [2]

Joo, et vaikka tällä hetkellä on *”lääh puuh” olo*, niin siinä on joku semmonen *toivon pilke* [*naurahtaa*]. [4]

[...] Niin okei, se on vähän niinku tää ratikkatyömaa, että se *nyt vaan pitää kärvistellä* se, se vaihe, että *siitä tulee sitten hieno*, kun se on oikeesti sitten toiminnassa [...]. [5B]

Yllä esitetyistä katkelmista [5A] ja [4] voidaan huomata, miten selviytymisrepertuaari rakentuu tahallisen ja tahattoman huumorinkäytön ympärille. Humoristisilla puheilla ja eleillä käytäntöyhteisöt rakentavat sosiaaliseen todellisuuteensa organisaatiomuutokselta suojaavia merkityksiä. Muutoksilta suojaavien tekijöiden paikka on selviytymisrepertuaarissa oleellinen ja tuottaa tulkintarepertuaarille positiivisia merkityksiä. Negatiivisista tai raskaista asioista puhuttaessa huumori vaikuttaa toimivan käytäntöyhteisöissä suojamekanismina.

Yllä olevissa otteissa huumori on kielellisen ilmaisun sijaan sanatonta vuorovaikutusta, sillä naurahduksille ei tuoteta merkityksiä kielenkäytön avulla. Kuuntelijan on huumoria ymmärtääkseen ymmärrettävä sitä ympäristöä, jossa puheet tuotetaan. Huumorin käytössä korostuu siis vuorovaikutuksen kontekstuaalisuus – se, miten vuorovaikutus tapahtuu kulttuurisessa kontekstissa, siinä rakennetussa todellisuudessa, jonka käytäntöyhteisöt ovat itse konstruoineet. Toisin sanoen käytäntöyhteisöjen sosiaalinen todellisuus rakentuu kielenkäytön lisäksi myös sanattomassa vuorovaikutuksessa. Tämä saattaa vaikeuttaa aineiston tulkintaa niissä tilanteissa, jos aineiston analysoija ei ymmärrä puheissa tuotettuja merkityksiä. Seuraava katkelma osoittaa, että käytäntöyhteisöt tiedostavat käyttävänsä *humoria* omassa sosiaalisessa todellisuudessaan suojamekanismina:

Joo välillä tuntuu, että *ei tätä voi ottaa muuta kuin huumorilla*. [7]

Selviytymisrepertuaariin liittyvät vahvasti työn voimavarojen ja suojaavien tekijöiden merkitykset, joita käytäntöyhteisöjen jäsenet tuottavat puheissaan muutoinkin kuin vain huumorin avulla. Aineistossa puhutaan *asioista irti päästämisestä* ja siitä, *ettei asioille mahda mitään*. Toisaalta tällaiset ilmaisut voivat myös indikoida luovuttamista selviytymisen sijaan. Tutkimusaineiston kontekstissa puheet voidaan kuitenkin ymmärtää voimavaratekijöinä. Oman käytäntöyhteisön lisäksi myös muut toimintajärjestelmän toimijat näyttäytyvät aineistossa merkityksellisinä. Seuraavissa otteissa korostuvat muiden toimijoiden ja oman työidentiteetin merkityksellisyys:

Ja sit toki kyllä opiskelijat sitten on myös *voimavara* sinänsä, kun se *kaikki muu velloo ympärillä ja on sekavaa*, ja sit se tulee omien ongelmien kanssa siihen, ja sit jos ne on sellasia että no tähän pystyn vastaamaan, nii se tuo myös sitä *voimavaraa* [...] [3]

Niin ja kyllähän se tietysti, siis jos just aatellaan että on tän tiimin lisäksi tietysti se palaute, minkä saa opettajilta, niin kyllähän sillä on hirvee *merkitys*. [4]

Yleisesti ainakin mulla *voimavaroja* tuo se, että koen että oon asiantuntija ja tiien mitä teen, ja pystyn sujuvasti hoitamaan ne tehtävät, niin kyllä aika paljon organisaatiomuutos on syönyt sitä, kun kaikki on yhtäkkiä muuttunut ja *ei enää oo sellasta tunnetta, että kaikki tieto ois hallussa* ja muuta, et se aina vaatii sitä tiedonhankintaa ja kysymistä. [1]

Yllä esitetyt katkelmat osoittavat, ettei selviytymisrepertuaari ole rakentunut vain tutkijan oman tulkinnan ja konstruktion varaan, vaan käytäntöyhteisöt itse rakentavat todellisuuttaan organisaatiomuutoksesta selviytymispuheiden kautta. Selviytymisrepertuaari on organisaatiomuutosdiskurssin sisälle sijoittuva merkityssysteemi, joka osittain kietoutuu ja osin pyrkii erilleen muista organisaatiomuutosdiskurssin sisäisistä tulkintarepertuaareista.

6.1.2 Kiireen ja kaaoksen repertuaari

Kiireen ja kaaoksen repertuaarissa käytäntöyhteisöt rakentavat omaa todellisuuttaan tuottamalla puhetta oman työnsä kaoottisuudesta ja koetusta ajanpuutteesta. Työssä koettu kiire ja stressi voivat sopivissa määrin lisätä työn imua, mutta tutkimusaineistosta löydettyssä kiireen ja kaaoksen repertuaarissa ajankäytöstä puhutaan enimmäkseen negatiiviseen sävyyn. Kiireen kokemiseen negatiivisena ja kuormittavana tekijänä viittaavat keskusteluissa esiintyvät ilmaisut kuten *tulipalojen sammuttaminen*, *sata lasissa eteneminen*, *hengähdystauon puuttuminen* ja *ylenpalttinen työmäärä*. Seuraavat katkelmat havainnollistavat, miten käytäntöyhteisöt merkityksellistävät organisaatiomuutosta tuottamalla puhetta kiireestä ja kaaoksesta:

[...] mitä yliopisto odottaa [työntekijöiltä], niin on toi *vauhti*, ja se on oletus, että nyt opitaan ja *nopeasti*. Viikon päästä toteutetaan. [3A]

[...] tuntuu ettei oo sellasta *hengähdystaukoa*, että ehtis [tehdä kaikkia työtehtäviä], vaan täällä *vedetään kyllä nyt ihan sata lasissa* johonkin asti, käydään lomalla, ja *jatketaan sata lasissa* herra ties kuinka pitkään. Niin se tässä vähän on semmoinen *pelottava* juttu. [2]

[...] Ja sit meiltä *vaaditaan just tosi nopeesti reagointi* myös siihen, että nyt on ohjeistus päivittynyt, korjataan *saman tien*, viikko aikaa tai jotain, niin se on tuntunut välillä vähän *turhan tiukalta aikataululta* just sen kaiken muun perustyön ohella. [3B]

[...] Sitä työtä on jotenkin niin *ylenpalttisesti*. [8]

Etenkin ilmaisu *tulipalojen sammuttelu* ilmenee tutkimusaineistossa usein ja katkelmista voidaan havaita, että ilmaisu kietoutuu käytäntöyhteisöjen puheissa toistuvasti kiireen ja kaaoksen ympärille. Tämä osoittaa, että kyseinen ilmaisu on vahvasti sidoksissa juuri Tampereen yliopiston organisaatiomuutoksen kontekstiin ja puhetta *tulipalojen sammuttelusta* tuotetaan Tampereen yliopiston

opintohallinnossa toimijasta riippumatta. *Tulipalojen sammuttelusta* puhuminen on siis muodostunut Tampereen yliopiston opintohallinnon käytäntöyhteisöjen vakiintuneeksi tavaksi konstruoida heidän yhteistä sosiaalista todellisuuttaan:

Tai pystyis jotenkin etukäteen suunnittelemaan sitä, mitä mä tekisin ja milloin mä tekisin ja miten sen paketin hanskais ilman, että se olis sellasta *tulipalojen sammuttelua*. Sitähän se varmaan aina tämmöisessä nykyisessä työelämässä on, mutta ehkä vielä enemmän jotenkin [kaipaisi] sitä priorisointia ja työn rytmittämistä [...] [6]

Ei se aina *tulipalojen sammuttelua* oo ollut, mutta nykyään se on. [5]

Kiireen ja kaaoksen repertuaaria rakennetaan ja merkityksellistetään myös tuottamalla puhetta *hallinnan ja kontrollin puutteesta*. Puheet hallinnan ja kontrollin puutteesta yhdistettiin tutkimusaineistoa analysoidessa kiirepuheiden tuottamaan merkityssysteemiin, koska kiireen tunne vähentää omaa työn hallinnan tunnetta. Kiireestä ja kaaoksesta puhutaan niin, että kiireen ja kaaoksen merkityssysteemit ovat limittäiset. Etenkin negatiivissävytteiset termit *kaaos* ja *hallinnan katoaminen* toistuvat tutkimusaineistossa useasti. Tutkimusaineistossa puhutaan myös *turvallisuuden tunteesta* ja sen *katoamisesta*:

Jotenkin toivois, et vaikka on kuinka tämmöinen kaaos, niin se *ois edes hallittu kaaos, mut mulla on jotenkin semmoinen tunne, että se ei oo ehkä sitäkään täysin*. [5]

[...] Tää on kyllä siis laajuudessaan niin valtava verrattuna näihin [organisaatiomuutoksiin] mitä on ollut, ne on kuitenkin pysynyt sillai pienemmissä piireissä ne muutokset, mut nyt tää on niin valtava, et välillä tuntuu, et se kulttuurinmuutos on niin iso, ja se tulee niin nopeesti, et se *ei oo enää kenenkään hanskassa kunnolla*. [4]

Niin *ei oo ihan sellaista turvallista tunnetta* [muutoksesta]. [2A]

[...] multa on ainakin tämmöinen jonkinlainen *hallinnan tunne pikkasen tässä päässyt katoamaan*, että se on just *selviytymistäistelua* ihan arkipäivästenkin asioiden hoitaminen täällä töissä [...] [2B]

Toisaalta termille *kaaos* annetaan alla olevassa otteessa [6] myös positiivisia merkityksiä, tosin koko organisaatiomuutosdiskurssille ominaisen humoristisen puhetavan läpi. Katkelmassa haastateltava pohtii, että hänen oma hallinnan taitonsa on kehittynyt koetun kaaoksen myötä. Vaikka katkelmassa puhutaan negatiivisesta asiasta, käyttää haastateltava huumoria vuorovaikutuksen sävyn

muuttamiseksi. Tässäkin otteessa huumoria siis vaikutetaan käytettävän eräänlaisena organisaatiomuutokselta suojaavana tekijänä:

[...] Varmaan semmonen *kaaoksen hallinnan taito on kehittynyt [nauraa]*. [6]

Kiireen ja kaaoksen repertuaari keskustelee osittain myös selviytymisrepertuaarin kanssa. Seuraavasta katkelmasta [5] voidaan havaita, että kaaoksen tunnetta pyritään tietoisesti vähentämään ja siitä selviytymään erilaisten voimavaratekijöiden avulla. Vaikka koettu kaaos tuottaa ajanpuutetta ja kiire toisaalta myös kaaosta, voi otteen [5] mukaan *ahdistumista kaaoksen keskellä* helpottaa *yhden asian kerrallaan hoitamisella ja terapialla*. Termin *terapia* käyttö tuottaa positiivisia merkityksiä omalle käytäntöyhteisölle, sillä omat työtoverit koetaan vahvana, *terapeuttisena* ja suojaavana tekijänä organisaatiomuutoksessa:

[...] semmonen, *ettei liikaa ahdistu siinä kaaoksen keskellä* kuitenkin, että jotenki itellensä joutuu koko ajan sanoon sitä, että *asia kerrallaan tästä näin ja vedetään happea välillä ja käydään terapiassa* naapurihuoneessa [...] [5]

Kiireeseen ja kaaokseen liitettävistä merkityksistä voidaan tulkita, että organisaatiomuutosta merkityksellistetään puheilla liiallisesta työmäärästä ja kaoottisuudesta. Kiireen ja kaaoksen voidaan tulkita aiheuttavan *tulipalojen sammuttelun kulttuurin*, jossa aikaa työtehtävien huolelliseen tekemiseen ei ole riittävästi, vaan organisaatiomuutos pakottaa keskittymään vain välttämättöimpiin työtehtäviin ajan puutteen vuoksi.

6.1.3 Vuorovaikutusrepertuaari

Kolmas tutkimusaineistosta löydetty organisaatiomuutosdiskurssin sisäinen tulkintarepertuaari on vuorovaikutusrepertuaari, jossa korostuvat organisaatiomuutoksen aikaisen vuorovaikutuksen puute ja yksisuuntainen, *ylhäältä* tuleva viestintä. Yhdistyneiden korkeakoulujen vanhojen toimintajärjestelmien sulauttaminen yhdeksi uudeksi toimintajärjestelmäksi merkityksellistyy käytäntöyhteisöjen puheissa raskaaksi ja työlääksi. Todellisuutta haastavasta ja muutokseen pakottavasta korkeakoulujen yhdistymisestä käytäntöyhteisöt rakentavat keskinäisissä puheissaan puhumalla

yhdistämään joutumisesta ja siitä, miten käytäntöjen yhdistely on työlästä ja vaikeaa:

[...] me *joudutaan sen myötä hirveesti* yhtenäistään erilaisia opintoihin liittyviä asioita, esimerkiksi Hervannan kanssa, kun on ollut hyvin erilaiset käytänteet, niin *vetää mutkat suoriksi* ja kulkee sitä kultasta keskitietä niin, että molemmat on tyytyväisiä. [4A]

[...] Kahden ison organisaation näitä toimintatapoja ja järjestelmiä yhdistellään, niin sen hetkisen oikeen tiedon löytäminen on *hirveen työlästä ja vaikeeta välillä ja aikaa vievää*. Välillä *teittää töitä niinku olan takaa*, että löytää oikeeta tietoa oikeesta paikasta. Ja kun niitä paikkoja, mistä sitä tietoo löytää, on vähän liian monta. [4B]

Käytäntöyhteisöjen välinen vuorovaikutus merkityksellistyy käytäntöyhteisöjen puheissa toimivaksi ja positiiviseksi, vaikka keskusteluissa kuvaillaankin työkavereiden mielialoja myös negatiivissävytteisesti *väsyneiksi ja kireiksi*. Toisaalta tämä väsyneisyys ja kireys ymmärretään, koska seuraavassa katkelmassa todetaan myös koko tiimin olevan *samassa veneessä*. Ilmaisun *samassa veneessä* käyttäminen rakentaa sellaista sosiaalista todellisuutta, jossa organisaatiomuutoksen haasteista selvittää yhtenä rintamana ja yhteistyössä:

[...] tässä omassa opintohallinnon tiimissä organisaatiomuutos ei oo hirveesti vaikuttanut tiimin toimintaan muuten ku ehkä sillee, että yksilötasolla ihmiset saattaa olla aika *väsyneitä ja vähän pinna kireellä*, että sellaseen yleiseen ilmapiiriin on ehkä vaikuttanu, mutta kuitenkin, täällä on aika vahva se, että täällä ollaan *samassa veneessä* ja tehään parhaamme ja ei oo aiheuttanu mitään konflikteja tai mun mielestä mitään suurempaa muutosta [...] [1A]

Käytäntöyhteisöt selkeästi kategorisoivat puheissaan käytäntöyhteisöjen sisäisen vuorovaikutuksen erilleen eri käytäntöyhteisöjen välisestä vuorovaikutuksesta. Puhuttaessa eri toimijoiden tai käytäntöyhteisöjen välisestä vuorovaikutuksesta vuorovaikutukselle tuotetaan negatiivisia merkityksiä. Merkitykset muodostuvat vuorovaikutuksen epäselvyyden ympärille. Mielikuva epäselvästä vuorovaikutuksesta rakentuu seuraavassa katkelmassa retoristen kysymysten *minkä kaiken päällä mun tarvii seisoo ja mistä mun pitää vastata* ympärille:

No ehkä laajemmin [oman tiimin ulkopuolella] just se ylipäättään, että *minkä kaiken päällä mun tarvii tässä seisoo, et mistä mun pitää vastata* ja mistä pitäis saada se opetus- ja tutkimushenkilöstön inputti tai jonkun muun, että ehkä siinä on välillä semmosii haasteita. Ei ehkä sinällään vuorovaikutuksen

sisällössä, mutta jotenkin just *tavoittamisen ja kiireen* tuntuhan nyt näkyä kaikilla, et ei saa vastauksia mitenkään heti. Tai lähipäivinäkään. [6]

Seuraavissa katkelmissa haastateltavat puhuvat oman työnsä haasteellisuudesta, kun annetut ohjeistukset muuttuvat jatkuvasti. Puheet ohjeistusten muuttumisesta tai niiden puuttumisesta konstruoivat käytäntöyhteisöjen jakamaa todellisuutta muuttuvasta organisaatiosta, jossa joudutaan tekemään työtä epäselvyyden keskellä. Epäselvyys tarkasteltavana elementtinä kietoo vuorovaikutusrepertuaarin kiireen ja kaaoksen repertuaariin – kiire tuottaa kaaosta, joka taas aiheuttaa ristiriitoja toimintajärjestelmän eri osissa. Toimijoiden välistä vuorovaikutusta merkityksellistetään esimerkiksi puhumalla kuulopuheista (*mä kuulen* tai *sitten ei kuule ollenkaan*) ja siitä, miten työntekijät ovat oman tiedonhankintansa *nojassa*:

[...] mulle on sanottu, että tee näin ja sitten mä teen niin, ja sit *mä kuulen ei se tulekaan noin ja tee toisin. Tai sitten ei kuule ollenkaan, et on sovittukin jotakin muuta.* Semmosta on hirveen paljon ja se on tosi ärsyttävää. [8]

[...] nyt ollaan oltu aika paljon sen *nojassa*, että ite aina haetaan tietoja sitä mukaan kun asioita tulee vastaan ja kysytään ja kysytään ja *välttämättä ei edes saada vastausta.* Et se ois kauheen kiva, et ne tiedot tarjottais, nii sit ois helpompi keskittyä niihin töihin ja toteuttaa niitä uusia käytäntöjä. [1]

Kaikista vahvimmin vuorovaikutusrepertuaaria rakennetaan ja tuotetaan käytäntöyhteisöjen puheissa organisaation sisäisten toimijoiden jaottelulla *ylä- ja alatasoihin*. Termi *yksisuuntainen* toistuu tutkimusaineistossa usein vuorovaikutuksesta puhuttaessa. Käytäntöyhteisöt konstruoivat sosiaalista todellisuuttaan myös kuvaamalla vuorovaikutusta esimiestasolta *alaspäin valuvaksi* ja *yksisuuntaiseksi* vuorovaikutukseksi. Vuorovaikutuksellisen keskustelun puute ilmenee käytäntöyhteisöjen puheissa termeinä *multa ei ikinä kysytä mitään, käskyjä ja määräyksiä, ei oo ruohonjuuritason ymmärrystä ja ilman, että keskustellaan*:

[...] tuntuu et se [viestintä] on *ykssuuntaista*, et sieltä [ylempää] tulee vaan jotakin, että *ei multa ainakaan ikinä kysytä mitään [naurahtaa]* mihinkään asiaan, mielipidettä omaan työasiaankaan, et se vaan tulee hyvin *ykssuuntaisesti* sellaisena... Mä ainakin koen, et se on *käskyjä ja määräyksiä ja deadlineja, et ei se ole mitään vuorovaikutusta.* [8]

Päätöksenteko tapahtuu *ylemmällä tasolla* ja sit ne *valuu* sieltä alas *ilman, et niistä keskustellaan*. Niin ehkä siinä tuntuu, et se on mennyt vähän

enemmän [päättöksenteko] semmoseks hierarkkiseksi. *Ylhäältä päin* johdetummaksi. [3A]

Sit tulee jotenki sellanen olo, et *ylätasolla* missä näitä päätöksii tehdään, nii siellä *ei oo enää sitä ruohonjuuritason ymmärrystä*, että niin ku meillä nousee esiin jotain kysymyksiä, et mites tää nyt vaikuttaa tähän ja näin, et tuntuu ettei siellä sit välttämättä et enää niitä ongelmia ymmärretä. [3B]

Katkelmassa [8] haastateltava keventää vuorovaikutukselle tuottamiaan merkityksiä huumorin keinoin. Käytäntöyhteisöt hyväksyvät organisaatiomuutoksen tuottamat lieveilmiöt osaksi tämänhetkistä sosiaalista todellisuuttaan, ja työssä koettujen negatiivisten asioiden kääntäminen huumorin avulla positiivisemmiksi auttaa käytäntöyhteisöjen jäseniä selviämään muutoshaasteista.

6.2 *Oppimisdiskurssi*

Kouluttautuminen ja oppiminen ovat molemmat yhteiskunnallisesti latautuneita ilmiöitä, joilla on vahvat sidokset nykyiseen työelämään. Oppimisesta menestyksen, sivistyksen ja oman henkisen kasvun tuottajana puhutaan paljon. Ajatuksiamme ja käsityksiämme oppimisesta määrittävät yhteiskunnalliset diskurssit ja osittain näiden diskurssien pohjalta teemme kouluttautumiseen ja opiskeluun liittyviä valintoja. Tässä tutkimuksessa elinikäisen oppimisen ideologiaa on käsitelty sellaisen valtakäsityksen kautta, jonka mukaan yhteiskunnallinen hallinta ylläpitää ja ruokkii haluamme jatkuvaan oppimiseen. Itseymmärrykseen pureutuva vaade jatkuvasta ja elinikäisestä oppimisesta ilmenee tässä oppimisdiskurssissa toisaalta innostuksena työssä oppimista kohtaan, mutta toisaalta myös väsymyksen ja keskeneräisyyden tuntemuksina.

Edellisessä luvussa esitellyssä organisaatiomuutosdiskurssissa työn muutokselle kielellisesti konstruoidut merkitykset ilmenevät sävyiltään negatiivisina. Oppimisdiskurssissa käytäntöyhteisöjen oppimiselle tuottamat merkitykset näyttäytyvät sen sijaan sävyiltään enimmäkseen positiivisina. Sille, mistä kielenkäytölliset sävyerot näiden kahden diskurssin välillä johtuvat, on epäilemättä monia selityksiä. Toisaalta aikaisempien laajojen yhteiskunnallisten oppimisdiskurssien vaikutukset voivat heijastua myös Tampereen yliopiston muutoksen kontekstissa tuotettuihin merkityksiin. Toinen selvä eroavaisuus näiden kahden diskurssin välillä on se, että oppimisdiskurssissa käytäntöyhteisöt

tuottavat puheissaan organisaatiomuutosdiskurssia enemmän yhteisöllisyyteen, sosiaalisuuteen ja yhteistyöhön liitettäviä merkityksiä.

Tutkimusaineistosta havaitun oppimisdiskurssin sisälle hahmottui analyysivaiheessa kaksi tulkintarepertuaaria, joista toisessa oppimiselle tuotetaan etenkin yhteisöllisyyteen ja toisessa elinikäiseen oppimiseen liittyviä merkityksiä. Oppimisdiskurssi kietoutuu tiiviisti aikaisemmin käsiteltyyn organisaatiomuutosdiskurssiin, koska työn muutokset luovat oppimismahdollisuuksia ja -haasteita. Organisaatiomuutos- ja oppimisdiskursseja ei siis voida tulkita toisistaan täysin erillisinä merkityssysteemeinä, vaan ne limittyvät toisiinsa. Toisaalta nämä kaksi merkityssysteemiä ovat myös samoista syistä ristiriitaisia keskenään; miten käytäntöyhteisöt voivat tuottaa negatiivisia merkityksiä organisaatiomuutokselle, mutta positiivisia oppimiselle, joka on seurausta työn muuttumisesta?

6.2.1 Yhdessä tekemisen ja oppimisen repertuaari

Oppimisdiskurssiin sisältyvät yhdessä tekemisen ja oppimisen sekä elinikäisen oppimisen repertuaarit. Yhdessä oppiminen rakentuu käytäntöyhteisöjen puheissa positiiviseksi, merkitykselliseksi ja voimavaroja tuottavaksi ilmiöksi. Käytäntöyhteisöt rakentavat merkityksiä yhdessä tekemiselle ja oppimiselle lämpimän ja positiivisen sävyisellä kielenkäytöllä. Etenkin termiä *tiimi* käytetään tutkimusaineistossa erityisen merkityksellisesti.

Käytäntöyhteisöt konstruoivat myönteisiä merkityksiä yhdessä tekemiselle käyttämällä termejä kuten *mielekäs*, *yhteen hiileen puhaltaminen* ja *matala kynnys*. Näillä termivalinnoilla käytäntöyhteisöt rakentavat sosiaalisesta todellisuudestaan sellaista, jossa tukeudutaan toiseen ja toimitaan yhdessä; yhdessä tekeminen koetaan siis mieluisana ja vaivattomana. Seuraavista katkelmista tulee ilmi käytäntöyhteisöjen *luottamus* omiin työtovereihinsa:

[...] Aika *matalalla kynnyksellä* nimenomaan avaa suun ja ihmettelee ääneen et mikäs juttu tää nyt on, ja miten tää ois parasta tehdä. Kyllä se itelle ainakin on *todella mielekästä*. [3]

En mä mielestäni kyllä yhtään mitään ole pähkäillyt ittekseni [naurahtaa] et mulla on aika *matala kynnys* mennä kysymään, että mitä tää tarkoittaa tai *ottaa yhteyttä*. [2]

Mut on kyllä semmonen *luottamus* siihen omaan *tiimiin*, että voi helposti mennä kysymään ja tietää, että kaikki täs *puhalletaan yhteen hiileen* [...] [7]

Käytäntöyhteisöjen oppimiselle tuottamat merkitykset osoittavat, miten käytäntöyhteisöt mieltävät yhdessä oppimisen epäviralliseksi ja jatkuvaksi oppimisprosessiksi, joka tukee yksilön omaa oppimista. Seuraavassa katkelmassa [6] haastateltava kuvailee, miten yhteisöllinen oppiminen ei ole kovin *järjestelmällistä*, vaikka *tarve oppimiselle onkin suuri*. Haastateltava puhuu tarpeellisista *käytäväpalavereista*. Sanavalinnoillaan haastateltava tuottaa puhetta epävirallisista, mutta välttämättömistä oppimisprosesseista:

[...] Mut ehkä vielä enemmän sitä [yhdessä oppimista] *vois varmaan tehdä sillain järjestelmällisesti*, et kyllähän se monesti on sitä, et yhtäkkii onki joku *käytäväpalaveri* käynnissä, missä on kaikki pohtimassa jotain asiaa ... Et se *tarve on jotenkin niin suuri*. Et ehkä vielä *useammin vois istua saman pöydän ääressä tekemässä asioita*. [6]

Käytäntöyhteisöt kuvailevat yhdessä oppimista *yhdessä hahmottamiseksi* ja *kollektiiviseksi oppimiseksi*. Käytäntöyhteisöjen tavasta keskustella yhteisöllisestä oppimisesta voidaan tulkita, että käytäntöyhteisöt ymmärtävät oman osaamisensa vahvistuvan yhteisöllisen oppimisen kautta – yksilö ei voi osata kaikkea, mutta yhteisö voi. Seuraavissa katkelmissa käytäntöyhteisöt merkityksellistävät yhdessä oppimista määrittelemällä sosiaalisen oppimisen *hyödylliseksi*, *pulmakohtia ratkovaksi* ja *kokonaisuuksia hahmottavaksi*. Yhteisöllinen ja yksilöllinen oppiminen nähdään aaltoilevana prosessina, josta kertoo seuraavan katkelman yhteisölliseen oppimiseen *palaaminen*:

[...] me yritetään pikkuhiljaa alkaa ymmärtämään tätä uutta organisaatiota, eikä vielä varmaan sitä täysmittaisesti ymmärretä ja kaikkia sen ulottuvuuksia hahmoteta, mutta *joku tavallaan hahmottaa jotakin ja toinen toista asiaa, ja me opitaan yhdessä*. Se *yhdessä tekeminen on tosi hyödyllistä. Ilman sitä ei pärjää*. [5A]

Mulle itellekki se [oppiminen] on lähtökohtasesti kyllä *yhteisöllisempää*, et varsinkin se *alku* sitä yhteisöllisempää, sit kun meet toteuttamaan jotakin juttua, niin kyllähän sitä sitten yksin tekee, mut *sit taas se palaa helposti siihen yhteisölliseen*, et jos tulee joku *pulmakohta* [...] [3]

[...] Aina mun korvien tai silmien ohi voi mennä joku asia, mut joku toinen naapuri onkin sen hokassu ja osaa yhdistää sitten. Siinä semmonen yhteinen, *kollektiivinen oppiminen* sitten jotenki tapahtuu myös. Ja *sit kautta yksilöllistä oppimista tapahtuu, kun porukka osaa kokonaisuudessaan asioita*. [5B]

Käytäntöyhteisöt myös käsitteellistävät oppimista tämän tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä löytyvän ekspansiivisen oppimisen teorian mukaisesti. Tutkimusaineistossa rakennetaan oppimiselle positiivisia merkityksiä kuvailemalla yhdessä oppimista *avartavaksi* kokemukseksi. Käytäntöyhteisöjen rakentamassa sosiaalisessa todellisuudessa yhdessä oppimisella on yksilön omaa ymmärrystä laajentava seuraus, josta puhutaan esimerkiksi *laajempana näkökulmana* tai koettuina *ahaa-elämyksinä*.

Jotenkin se [yhdessä oppiminen] tuo siihen oppimiseen eri asioita, tai sitä *laajempaa näkökulmaa* ja että ite ei oo tajunnu ja sit on et "aaa, enpä oo ite tajunnukaan, että ei oo tullu mieleen, et tollasta pitäisi tässä nyt pohtia". [6]

[...] Uusia järjestelmiä on paljon opittu, mut myös se, että on uudet käytännöt kun ollaan yhdistytty ja on kuultu sitä aiempaa organisaatiokulttuuria sieltä Hervannan puolelta, kyllä siinäkin on tullu semmosia *ahaa-elämyksiä*, että ai noinkin voi asioita hoitaa ja sitte on vertailtu näitä vanhoja käytäntöjä ja luotu uusia tai ainaki kuultu että mikä se uusi nyt sitte on ja toteutettu sitä. Mutta *kyllä se on avartanu*. [1]

Yhdessä tekemisen ja oppimisen repertuaarille on hyvin ominaista merkityksellistää oppimisen sosiaalista luonnetta tuottamalla puhetta *omasta tiimistä*. Kyseiseen termiin käytäntöyhteisöt liittävät puheissaan erityisen myönteisiä ilmauksia, ja termin käyttäminen tuottaakin sellaista sosiaalista todellisuutta, jossa käytäntöyhteisöt voivat aina luottaa omaan tiimiinsä. Käytäntöyhteisöt konstruoivat sosiaalista todellisuuttaan ja *omaa tiimiään* puhumalla esimerkiksi *yhteispelistä*, *vertaistuesta*, *kotipesästä* ja siitä, miten oma työtiimi toimii *voimavaratekijänä*. Oman tiimin merkityksellisyys korostuu tutkimusaineistossa, ja seuraavat katkelmat antavatkin vain pienen kurkistuksen siihen, miten runsain puhein käytäntöyhteisöt tuottavat positiivisia merkityksiä *tiimilleen*:

Se on tosi tärkeä, että sitten niiltä opiskelijoilta tulee sitä palautetta, että sitten pystyy korjaamaan sit pois. Sillai tää on *yhteispeliä* koko yhteisön ja organisaation sisällä. [5A]

[...] *tiimi*, niin sen takia on *mukava tulla töihin*, että tietää, että on *kiva porukka*, johon tulee tekeen näitä töitä ja saadaan kuitenkin niitä sitten tilanteita aina palanen kerrallaan eteenpäin. Jos ei niitä olis, niin sitten ois kyllä varmaan aika paljon huonovointisuutta tällaisessa tilanteessa. [5B]

[...] *en mä just jotenki varmasti pystyis tekeen, siis ylipäättään tarttuun töihin, jos ei ois tullu tämmönen porukka*, missä mennä koko ajan häiritsemään ja kysyyn, että mikä tää on. [6]

Tää [tiimi] on kyllä ihan selvästi niinku sellanen *kotipesä*. [7]

[...] *lähitiimi on tosi tärkeä*, että pystyy sen lisäksi että *virkestäytyy* siinä tiimissä silleen, että jutustelee muita asioita, niin myös *pystyy purkamaan niitä työhuolia ja -paineita porukalla. Se on tosi tärkeä*. [1]

[...] Ei niitä *voimavaroja* nyt niin kauheesti saa mistään muusta kun tästä *omasta tiimistä*. [4]

[...] *kyllä se tiimi on se suurin voimavara tällä hetkellä*. - - Kun joku yksittäinen työtehtävä alkaa risoa, niin sen voi *helposti purkaa* sen sijaan et alkaa vellomaan et voi kun oli taas tällasta. Sen saa sanottua ääneen ja se oli siinä. Kaikki ymmärtää sen, että okei tää liittyy tähän asiaan ja sit mennään eteenpäin, niin kyllä se on se *suurin voimavara*, että meillä on *vertaistuki* ja voidaan *tukea toisiamme tässä muutoksessa*. [3]

Käytäntöyhteisöjen *tiimille* tuottamat merkitykset eivät kiinnity vain yhdessä tekemisen ja oppimisen repertuaariin, vaan oman tiimin merkityksellisyys toimii myös laajempien oppimis- ja organisaatiomuutosdiskurssien yhdistävänä tekijänä. *Omalla tiimille* tuotetut merkitykset kietoutuvat kaikkiin tutkimusaineistosta analyysin kohteeksi nostettuihin merkityssysteemeihin; oma tiimi auttaa selviytymään organisaatiomuutoksesta ja kiireestä, auttaa kokoamaan heikon vuorovaikutuksen tuottamat palaset yhteen ja tukee myös käytäntöyhteisöjen kohtaamisissa oppimishaasteissa.

Oman työtiimin lisäksi käytäntöyhteisöt tuottavat puhetta myös muusta henkilöstöstä. Toisin kuin omaa työtiimiä kohtaan, ovat tunteet käytäntöyhteisöjen jäsenillä eri toimijoiden välisestä yhteistyöstä ristiriitaisemmat. Useammassa kohdassa tutkimusaineistoa käytäntöyhteisön jäsenet luovat ristiriitaisia merkityksiä toimijoiden väliselle yhteistyölle. Ristiriitaisuuksista kertovat esimerkiksi seuraavan katkelman lausahdukset *puolin ja toisin pinna kireällä* ja se, kuinka *huomataan* olevan kuitenkin samaa mieltä asioista. Ristiriitoja siis syntyy, mutta lopulta yhteinen sävel löydetään:

[...] työyhteisöön kuuluu myös opetushenkilökunta ja mä ainakin huomaan että heillä on myöskin hyvin paljon nyt tällä hetkellä hommaa ja sisäistettävää näissä uusissa asioissa ja jotenkin... Niin *välillä ollaan puolin ja toisin pinna kireällä*, mutta sitten yleensä heidänkin kanssaan kun saa aikaa... Tai kun *löydetään aikaa keskustella*, niin *huomataan että, ollaan kuitenkin ihan yhtä mieltä asioista*, että se vaan saattaa purkautua joskus sillä tavalla, kun *ihmiset on vaan kauheen kireitä tässä kiireen ja muutoksen keskellä*. [...] [2]

Vaikka käytäntöyhteisöt konstruoivat yhdessä tekemiselle ja oppimiselle lähinnä positiivisia merkityksiä, tuotetaan tutkimusaineistossa myös puhetta kaikkien

omista tavoista oppia osittain negatiiviseen sävyyn. Käytäntöyhteisöt puhuvat tutkimusaineistossa paljon *omista mielipiteistä*, ja näihin mielipiteisiin liitetään negatiivissävytteisiä ilmauksia, kuten esimerkiksi *miljoona eri mielipidettä* ja *vastakkaiset mielipiteet*. Seuraavissa katkelmissa puhutaan siitä, miten asiat jäävät monien eri mielipiteiden vuoksi *ilmaan leijumaan*, kuinka asia *turhauttaa* ja vaatii *pureskelua*:

[...] Mietitään, kuinka toimitaan jatkossa nimenomaan tähän kaikkeen muutokseen liittyen, niin sanotaanko, että kyllä se on *kauheen turhauttavaa*, kun siellä on *miljoona eri mielipidettä* siitä asiasta ja se, että kuka se sitten on se, joka sen lopullisen ratkaisun sit tekee, että kyllähän siinä jää tavallaan se monesti se *asia vähän leijuun ilmaan ja vaikeuttaa tavallaan sitä omaa oppimista*. [...] [4]

Mun mielestä nää kaikki *monenlaiset ongelmat* [yhdessä oppimisessa] aiheuttaa just sitä *prosessin hidastumista*, mutta en mä oo kokenu, että lopputulosta, että *kyllä me opitaan ja omaksutaan sitten lopulta*, mut usein just että jos se vaatii tällasta *pureskelua*, niin sit menee aikaa siihen, et sit kuunnellaan *ihmisten mielipiteitä* siitä asiasta [...] [1A]

Ristiriidoista huolimatta omien mielipiteiden ilmaisemiselle tuotetaan tutkimusaineistossa myös positiivisia merkityksiä, ja oman mielipiteen ilmaiseminen koetaankin *tarpeelliseksi* ja *tärkeäksi*. Puheet omien mielipiteiden ilmaisusta tuottavat sellaisia merkityksiä, jotka kietoutuvat yhteen myös selviytymisrepertuaarin kanssa. Käytäntöyhteisöt käyttävät puheessaan ilmaisuja kuten *päästä purkamaan ja osallistumaan*, joiden voidaan ajatella merkityksellistävän myös käytäntöyhteisöjen voimavaratekijöitä. Käytäntöyhteisöt tuottavat puhetta myös oppimiseen lähtemisen *helppoudesta* ja *mutkattomuudesta*:

Toki varmaan kaikilla on myös *omat tavat oppia* ja *miten tykkäis sen tehdä* - - mut et ei itellä ainakaan oo tullu semmosii vastaan kummiskaan, et on se kuitenkin aika *mutkattomasti* kaikki mennyt samalla tavalla, itellä ollu se kokemus, et suht *helposti on pystynyt lähtee yhdessä oppimaan*. [3]

[...] Siis me ollaan tosi iso porukka ja usein ne *mielipiteet voi olla aika vastakkaisiakin*, että tulee esille tosi *monenlaisia mielipiteitä*, et joku sit joutuu kuitenkin vaa päättämään ja kertomaan, et nyt näin tehdään, et ei kaikkia mielipiteitä voikaan ottaa huomioon, mutta en mä ajattele, et se ois mitenkään turhaa, että *voihan sieltä tulla hyviä ideoita* ja vaikkei tulisikaan, niin *se on tarpeellista*, että ihmiset pääsee *purkamaan ja osallistumaan* siihen, vaikkei heidän idea olis se, miten se toteutetaan sitten lopuks, mutta se tuntuu olevan ihmisille *aika tärkeätä*, että saa sanoo sen *mielipiteensä*. [1B]

Yhdessä oppimiselle tuotetaan yhdessä tekemisen ja oppimisen repertuaarissa itseisarvoa; yhdessä oppimista ei merkityksellisteta vain oppimisen välineeksi, vaan oppimisen yhteisöllisyys tuottaa itsessään käytäntöyhteisöille mielihyvää. Tämän todistaa käytäntöyhteisöjen *tiimipuheeseen* liittämät erityisen positiiviset ilmaisut. Käytäntöyhteisöjen sosiaalisessa todellisuudessa oppimiseen liittyy siis keskeisesti ajatus omasta tiimistä ja yhdessä tekemisestä. Käytäntöyhteisöt heijastavat puheissaan oppimisprosessia sosiaalisena prosessina, jossa jokainen tiimin jäsen on oleellinen ja tärkeä.

6.2.2 Elinikäisen oppimisen repertuaari

Käytäntöyhteisöt rakentavat elinikäisen oppimisen repertuaarissa elinikäisen oppimisen merkityskenttää kuvailemalla jatkuvaa oppimista *pakoksi*. Oppimiselle tuotetaan pakon merkityksiä käyttämällä puheessa ilmaisuja kuten *pinnistellä*, *väistämätön* ja *palon puuttuminen*. Tuottamalla elinikäiselle oppimiselle tällaisia merkityksiä käytäntöyhteisöt myös tuottavat samalla uusliberalistisen ajattelun vastaista puhetta elinikäisestä oppimisesta. Uusliberalistisen ajattelun mukaisesti elinikäinen oppiminen ymmärretään välttämättömäksi yhteiskunnan menestymisen kannalta, mutta käytäntöyhteisöjen puheissa elinikäisen oppimisen eetosta ei hyväksytä sellaisenaan. Eräs haastateltavista kuvailee myös oppimishaasteiden mukana pysymistä *luhistumiseksi*. Oppimisesta innostuminen koetaan pakoksi, *eikä muille asenteille juuri jää tilaa*:

[...] kyllä tää työ ja organisaatiomuutos myös siihen vie ja *pakottaa* siihen [oppimiseen]. Tai sitä *luhistuu* tavallaan, että pysyy mukana. *Pinnisteltävä ja opittava uusia asioita* [...] [5A]

Pakon edessä oppimista se on. [5B]

[...] enää *ei ehkä oo sellasta paloa* mihinkään elinikäiseen oppimiseen, sillä lailla, että täällä työssä tarpeelliset koulutuksen käydään läpi ja sen perusteella koitetaan hoitaa hommat hyvin [...] [4]

Yliopisto ehkä *odottaa*, että niihin [oppimishaasteisiin] suhtaudutaan myönteisesti. Nyt tulee uutta, nyt opetelkaa, nyt opetellaan, ja sit se on vaan siinä. Must tuntuu, et siinä *ei oikeen muille asenteille juuri jää tilaa*. Mutta kyllähän tää elinikäisen oppimisen tematiikka nyt aika hyvin sopii tähän, tai sopii hyvin muutokseen, et sitten sitä vaan joutuu oppimaan *väistämättä*. [3]

Toisaalta yksi haastateltavista kuvailee seuraavissa katkelmissa [1A] ja [1B] omaa rooliaan oppimisen kannalta *aktiiviseksi* ja uuden oppimista *virkistäväksi* sekä *palkitsevaksi*. Jatkuvalle oppimiselle luodaan käytäntöyhteisöissä siis myös positiivisia merkityksiä silloin, kun oppimishaasteet koetaan maltillisiksi ja uuden asian *saa opetella kunnolla*. Samanlaisia positiivisia merkityksiä ei tuoteta jatkuvalle oppimiselle silloin, kun oppimishaasteita on liikaa. Elinikäisen oppimisen repertuaari rakentuu siis myös osittain yhdessä kiireen ja kaaoksen repertuaarin kanssa. Se miten elinikäistä oppimista merkityksellistetään, on sidoksissa siihen, paljonko uusiin asioihin on aikaa perehtyä. Seuraavassa katkelmassa [1A] haastateltava kuvaa uusien järjestelmien opettelua *hätköidyksi*, joka tuottaa oppimiselle kiireen merkityksiä:

[...] Kyllä se aina *virkistää* ja *tuo lisää* siihen omaan työhön, et saa jonkun *uuden ulottuvuuden* ja vähän *päivitettyä* sitä omaa osaamista. Ja myös uusien järjestelmien oppiminen on aina ihan *kivaa ja palkitsevaa silloin, kun ne tulee yks kerrallaan ja saa opetella sen kunnolla* ja saa alkaa heti käyttämään sitä silleen sujuvasti. Nyt kun niitä järjestelmiäkin on tullut niin monta yhtä aikaa, ja niillä pitää heti ruveta hoitamaan sitä työtä, niin ne on jo joutunut vähän *hätköiden* ottamaan käyttöön. Siitä ei oo ehkä saanut semmosta samanlaista onnistumisen tunnetta. [1A]

[...] Oon kokenu aika *aktiiviseksi* sen oman roolin siinä oppimisessa. Jos ei oisi itse aktiivinen siinä tiedonhaussa, niin *pystyis olemaan varmaan aika pihalla* kaikista uudistuksista [...] [1B]

Käytäntöyhteisöt konstruoivat sosiaalista todellisuuttaan elinikäisestä oppimisesta tuottamalla puhetta oppimishaasteiden ja uusien asioiden liiallisuudesta. Kyse ei niinkään ole jatkuvan oppimisen vastustamisesta, vaan käytäntöyhteisöt merkityksellistävät oppimista tuottamalla puhetta *kuormittuneisuudesta* ja siitä, että oppimiseen kulutettu aika tekee työstä kokonaisuudessaan *työlästä ja kiireistä*. Haastateltavan [3] katkelmassa puhutaan ristiriidoista tavallisen työn ja uuden oppimisen välillä. Haastateltava kuvailee, miten työtehtävät *jäävät laahaamaan* ja jostakin on *karsittava*:

En oo kokenut, että se liittyy oppimiseen se, että *on kuormittunu olo*, vaan että on ollut niin paljon kaikkee, et on ollut sen *normaalin työn lisäksi* tätä et pitää käydä koulutuksissa ja oppia uutta ja hakee tietoa. Mut mä en koe sitä huonoks, että on jotain uutta opeteltavaa ja opittavaa, vaan lähinnä se, et sitten *ei oo vastapainona sitä, että sais keskeytystä jostain muista työtehtävistä*, vaan se kokonaiskuva on *tosi työläs ja on kiirettä sen takia*, että aikaa menee siihen oppimiseen. [1]

Se on *hirvee ristiriita*, että kauheasti pitää oppia uutta ja omaksua ja sit ne perustehtävät ja toiminnot pitää säilyä koko ajan siellä taustalla, niin jostain on karsittava ja *joku jää vaan sit laahaamaan perään*, niin et *mistä pitää sit karsia?* [3]

Käytäntöyhteisöt tuottavat myös eräänlaista *toivepuhetta*, jossa he kertovat, miten he toivoisivat asioiden olevan. Seuraavassa katkelmassa [1] haastateltava kuvailee, millainen olisi uuden oppimisen kannalta *ihanteellinen tilanne*. Haastateltava puhuu konditionaalissa ja toteaa, *ettei toive ole realistinen*. Haasteltava siis konstruoi puheissaan ihannetta, jonka kuitenkin ymmärtää olevan todellisuudessa mahdoton. Tällainen *toivepuhe* on sidoksissa organisaatiomuutosdiskurssiin, koska elinikäisen oppimiseen liitettäviä negatiivisia merkityksiä tuotetaan erityisesti organisaatiomuutoksen aiheuttamien lieveilmiöiden kontekstissa – ilman kiirettä ja kaaosta elinikäisestä oppimista mahdollisesti puhuttaisiin eri sävyyn.

Ihanteellinen tilanne ois, jos töitä pystyis järjestämään niin, että meillä ois enemmän aikaa siihen, mutta se ei taida olla oikein realistinen toive, kun ei meillä oo sitä työvoimaa niin, että joku pystyis meiltä ottamaan väliaikaisesti, vaikka jotain töitä meiltä niin, et meillä ois enemmän aikaa siihen uuden oppimiseen [...] [1]

Tutkimusaineistossa esiintyvät usein sanat *uusi, erilainen* ja *muutos* silloin, kun käytäntöyhteisöt keskustelevat omista työtavoistaan ja -välineistään. Kyseisten sanojen käyttäminen merkityksellistää työtapoja ja -välineitä niin, että ne ilmentävät rikkoutuneita rutiineja ja sitä, miten paljon organisaatiomuutos on tuonut mukanaan uutta opittavaa. Käytäntöyhteisöt siis rakentavat sosiaalista todellisuuttaan kuvaamalla työympäristöään uudistuneeksi ja näin ollen myös ehkä hieman vieraaksi.

Suurin asiahan meidän työssä tällä hetkellä on uudet järjestelmät. Periaatteessa työ on samaa, mutta kun järjestelmät, ne *työkalut on erit, niin se on ollut aika iso muutos*. [7]

Ja tavallaan se, että *missä sitä työtä tehdään*, nekin on nyt tässä ihan viime aikoina *muuttunu* [...] [5]

Uusia työtehtäviä ja erilaisia deadlineja. [6]

Työn ja sen tekemisen tapojen kuvaaminen *uusiksi* tai *muuttuneiksi* konstruoi käytäntöyhteisöjen muuttuvaa sosiaalista todellisuutta. Työtehtäviin tai -välineisiin sanojen *uusi* ja *muuttunut* liittäminen kuvastaa sitä, miten

käytäntöyhteisöt edelleen vertaavat nykyisiä toimintamalleja vanhoihin. Katkelmassa [8] haastateltava toteaaakin, että *vanhat jutut istuvat sitkeässä*, eli vanhoista tavoista ja rutiineista on vaikea päästää irti:

Vanhat jutut istuu niin sitkeässä. Aina vaan muistelee, et menikö se jotenkin samalla tapaa kuin aiemmin. [8]

[...] moni sellainen *työtehtävä, joka aiemmin on ehkä hoitunut rutiinillakin*, niin voi vaatia nykyään aika paljonkin selvittelyä, kun ei oo ihan tarkkaa käsitystä siitä, että mitkä olikaan ne nykyiset ohjeet ja kenties sitten se järjestelmäkin voi vielä olla joku *uus*. [2]

Käytäntöyhteisöt kuvaavat työssä oppimistaan *pinnalliseksi*, eikä oppimaansa käytäntöyhteisöjen puheissa *pysty yhtään makustelemaan*, vaan oppiminen tehdään *suorutuen*. Käytäntöyhteisöt siis rakentavat oppimilleen asioille negatiivisia merkityksiä, eikä omaan oppimiseen olla tyytyväisiä, koska oppiminen on jäänyt pinnalliseksi. Työssä oppimisesta puhuttaessa käytäntöyhteisöt käyttävät myös muun muassa termejä *ei aikaa oppiman asian sisäistämiseksi* ja *oppiminen jää pintapuoliseksi*. Tätäkin kautta elinikäisen oppimisen repertuaari kietoutuu kiireen ja kaaoksen repertuaariin. Aikaa oppimiselle ei ole riittävästi, joten oppimiaan asioita ei kyetä sisäistämään ja ollaan *koko ajan kolme askelta jäljessä*.

Eikä pysty yhtään pysähtymään tai makusteleen, tai pohdiskeleen niitä ohjeita ja asioita, vaan sitten pitää sännätä jo seuraavaan asiaan, ja tavallaan ajan mittaan kertyy sitten se syvällisempi oppiminen, mutta että tuntuu, että siinä hetkessä mennään vaan suorutuen niistä tilanteista, niistä uusista asioista. [5]

Kyllä mua ainakin *turhauttaa* jotenkin se, että kun haluis tehdä asiat järkevästi tai tehokkaasti, että on *koko ajan sen kolme askelta jäljessä* siitä, missä pitäis olla. Nii se on vaan sitä, että *yrität räpiköidä ja selvitä*, eikä niin, että pystyy jotenkin ajatteleen, että miten tää nyt ois järkevää tehdä, tai... Tavallaan sit se *oppimien on sellasta pintapuolista* ja ulkoa opettelu henkistä enemmän. [6]

Ei oo ehkä ollu aikaa semmoselle uuden oppiman asian sisäistämiseksi. Et ymmärtäis vähän tarkemmin, et nyt tehdään näin, koska jotain tai miksi. Nyt on vaan pitänyt oppia ja sit ainaki itellä *se jää sit hyvin pintapuoliseksi* et oppii just sen, millä pärjää. Et ei ehkä yritäkään laajentaa sen syvemmälle sitten. Kun vois olla kivempi myös tietääkki vähän syvemmin jostain. [3]

Vaikka elinikäistä oppimista merkityksellistetäänkin tutkimusaineistossa negatiivisen puheen kautta, oppimista itsessään ei tutkimusaineiston perusteella

mielletä negatiiviseksi asiaksi. *Pakon* ja *suoriutumisen* merkitykset juontavat juurensa selvästi organisaatiomuutoksesta ja sen haasteista. Oppimishaasteiden paljous ja ajan vähyys konstruoivat negatiivissävytteistä sosiaalista todellisuutta, ja erilaisessa kulttuurikontekstissa elinikäisen oppimisen merkityssysteemi voisi olla hyvinkin erilainen. Käytäntöyhteisöt tuottavat puheissaan myös varsin kriittisiä merkityksiä omaa oppimistaan kohtaan, mikä ilmentää elinikäisen oppimisen ideologian perimmäisten ajatusten läsnäoloa Tampereen yliopiston käytäntöyhteisöjen sosiaalisessa todellisuudessa. Elinikäisen oppimisen ideologiassa jatkuva oppiminen ymmärretään tarpeelliseksi ja itseisarvoa tuottavaksi ilmiöksi, jonka vaateita käytäntöyhteisöjen kokema *pinnallinen* ja *sisäistämätön* oppiminen eivät täytä.

7 POHDINTA

Tässä luvussa tutkimusaineistosta saadut tutkimustulokset sidotaan perustellusti tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tämän Tampereen yliopiston organisaatiomuutoksen kontekstissa toteutetun tutkimuksen tuloksia peilataan etenkin Etienne Wengerin (2017) kehittämän sosiaalisen oppimisen ja Yrjö Engeströmin (2004) ekspansiivisen oppimisen teorioihin. Johtopäätöksissä opintohallinnon käytäntöyhteisöjen konstruoimaa sosiaalista todellisuutta käsitteellistetään ekspansiivisen oppimisen teorian mukaisena oppimissyklinä, jonka oppimisteot jatkuvat eittämättä Tampereen yliopistossa organisaatiomuutoksen loppuun ja muutosten vakiintumiseen saakka.

Johtopäätöksissä myös pohditaan, miten tutkimustuloksissa esitellyt diskurssit ja tulkintarepertuaarit asemoituvat suhteessa aikaisemmin samoista ilmiöistä tuotettuihin tutkimuksiin. Erityisesti elinikäistä oppimista ja työelämän muuttumista tarkastellaan tästä näkökulmasta. Vaikka tutkimuksen tulokset eivät olekaan yleistettävissä, diskurssianalyysillä on Jokisen ja kumppaneiden (2016, 455) mukaan itseisarvoa myös tiedon tuottajana. Näin ollen käytäntöyhteisöjen konstruoimasta sosiaalisesta todellisuudesta voidaan tehdä osin myös sellaisia tulkintoja, joilla on yhteiskunnallista merkitystä. Tämän diskurssianalyttisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa varmoja tai ehdottomia tulkintoja, vaan enemmänkin pohtia, mitä löydetty diskurssit voivat mahdollisesti kertoa yhteiskunnastamme ja kulttuuristamme.

Johtopäätösten lisäksi tässä luvussa arvioidaan tutkimuksen toteutusta, käytettyjä tutkimusmenetelmiä sekä tutkimusaineistosta saatuja tutkimustuloksia luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista. Vaikka tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta käsitelläänkin vain tässä luvussa, on tutkimuksen arviointia tapahtunut läpi tutkimusprosessin. Tutkimuksen jatkuva arviointi ilmenee tutkimusprosessin aikana tehtyjen valintojen ja tutkimusmenetelmien

perustelemisena. Pohdinnan lopussa esitellään tutkimuksesta syntyneitä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

7.1 Johtopäätökset

Tutkimustuloksista saadut johtopäätökset esitellään kahdessa osassa tutkimusaineistosta havaittujen laajempien diskurssien mukaisesti. Ensimmäisessä osassa käsitellään muuttuvaa työelämää ja muuttuvia organisaatioita sekä pohditaan, miten tutkimustulokset onnistuvat vastaamaan tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Muuttuvaa työelämää ja organisaatiomuutoksia käsitellään johtopäätöksissä Yrjö Engeströmin toimintajärjestelmän kautta ja pohditaan havaitun organisaatiomuutosdiskurssin yhteiskunnallista merkittävyyttä.

Toisessa osassa käsitellään työssä oppimista etenkin nykypäivän muuttuvan työelämän näkökulmasta ja pohditaan, mihin tutkimusaineistosta löydetty oppimisdiskurssi asemoituu muihin työssä oppimista ja elinikäistä oppimista käsitteleviin tutkimuksiin nähden. Oppimisdiskurssia arvioidaan erityisesti tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta ja havaitun oppimisdiskurssin suhdetta teoriaan käsitteellistetään Yrjö Engeströmin ekspansiivisen oppimisen teorian pohjalta laaditun oppimissyklin avulla.

7.1.1 Muuttuva työelämä ja muuttuvat organisaatiot

Organisaatiomuutosdiskurssissa käytäntöyhteisöt merkityksellistävät Tampereen yliopiston läpikäymää organisaatiomuutosta lähinnä negatiivissävytteisin kielellisin keinoin. Käytäntöyhteisöt korostavat puheissaan monia organisaatiomuutosten lieveilmiöitä, kuten kiirettä, kaaosta, puutteellista vuorovaikutusta ja organisaatiossa vallitsevaa selviytymismentaliteettia. Käytäntöyhteisöjen puheissa rakentuva sosiaalinen todellisuus heijastaa siis monia sellaisia työelämän ilmiöitä, joita muun muassa Aro (2002) on laajasti käsitellyt. Kuten aiemmin on jo todettu, puhutaan samankaltaisista työelämän lieveilmiöistä laajasti myös mediassa (ks. Hinkula 2018; Vainio 2019).

Tutkimusaineistosta havaitun organisaatiomuutosdiskurssin yhtenevyys mediassa tuotettujen diskurssien ja tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen

kanssa osoittaa, että Tampereen yliopiston organisaatiomuutoksen kontekstissa konstruoidulla organisaatiomuutosdiskurssilla on myös yhteiskunnallista ja kulttuurista merkittävyyttä. Epäselväksi jää se, toisintavatko käytäntöyhteisöt vain näitä yhteiskunnallisella tasolla tuotettuja diskursseja omissa puheissaan vai konstruoivatko käytäntöyhteisöt laajemmasta kulttuurisesta kontekstista riippumatonta sosiaalista todellisuutta.

Kun käytäntöyhteisöjen tuottamia diskursseja tulkitaan foucault'laisen diskurssin määritelmän kautta, voidaan käytäntöyhteisöjen konstruoiman sosiaalisen todellisuuden ajatella olevan sidoksissa myös laajempiin yhteiskunnallisiin diskursseihin. Näin laajemmat yhteiskunnalliset diskurssit säilyvät ja vahvistuvat, kun samoille ilmiöille tuotetaan samankaltaisia merkityksiä Tampereen yliopiston kontekstissa. Diskurssit ovat siis kulttuuriseen kontekstiin sidottuja, eikä tutkimuksen kohteena olevaa kontekstia voida irrottaa sitä ympäröivästä yhteiskunnasta ja kulttuurista.

Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä hyödynnetään Yrjö Engeströmin kehittämää kulttuurishistoriallista toiminnan teoriaa (2004) ja kyseistä teoriaa käsitteellistävää toimintajärjestelmää (1987). Kun Tampereen yliopisto ajatellaan sosiaalisissa käytännöissä rakentuvana toimintajärjestelmänä, voidaan käytäntöyhteisöjen rakentamaa sosiaalista todellisuutta tulkita myös tästä viitekehyksestä käsin. Engeströmin toiminnan teorian mukaan kaikki toiminta on yhteisöllisesti merkitykselliseen tarkoitukseen suuntautunutta, ja toimijat käyttävät tähän kaikkeen toimintaan kulttuurissa kehittyneitä välineitä. Tampereen yliopiston käytäntöyhteisöt merkityksellistävät omaa toimintaansa ja omia työvälineitään tuottamalla esimerkiksi selviytymisrepertuaarissa puhetta siitä, miten tilanteen *uskotaan organisaatiomuutoksen jälkeen helpottavan*. Näin käytäntöyhteisöt merkityksellistävät organisaatiomuutosta ja organisaatiomuutoksesta tulee kohteellista toimintaa.

Käytäntöyhteisöt tuottavat puheissaan omalle työlleen ja organisaatiomuutokselle myös sellaisia merkityksiä, jotka voidaan Yrjö Engeströmin toiminnan teorian näkökulmasta tulkita eri asteisten toiminnallisten ristiriitojen kuvauksiksi. Toimintajärjestelmien ristiriidat kärjistyvät Engeströmin mukaan toisen asteen ristiriidoiksi silloin, kun jossakin toimintajärjestelmän osatekijässä tapahtuu laadullinen muutos. Tampereen yliopiston käytänteissä

tapahtuneita muutoksia käytäntöyhteisöt merkityksellistävät tuottamalla muun muassa vuorovaikutusrepertuaarissa puhetta siitä, miten erilaisia käytäntöjä *joudutaan* yhdistämään ja miten *työlästä ja vaikeaa* se on ollut. Tämän kaltaisilla negatiivisilla ilmauksilla käytäntöyhteisöjen puheet rakentavat Engeströmin teorian mukaista ristiriitojen täyteistä sosiaalista todellisuutta.

Käytäntöyhteisöjen tuottamien diskurssien ja tulkintarepertuaarien perusteella voidaan todeta, että tällä hetkellä Tampereen yliopiston toimintajärjestelmien eri osissa on meneillään monia laadullisia ristiriitoja, jotka ovat ainakin osittain kärjistyneet kolmannen asteen ristiriidoiksi. Käytäntöyhteisöt konstruoivat diskursseissaan kuvaa niin laajasta organisaatiomuutoksesta, että se eittämättä johtaa koko toimintajärjestelmän laadulliseen muutokseen – uuden Tampereen yliopiston on luotava toimintajärjestelmälleen kokonaan uusi toimintalogiikka.

Tutkimusaineistosta esiin noussut organisaatiomuutosdiskurssi ei itsekseen vastaa tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin, mutta se selittää käytäntöyhteisöjen työssä oppimiselle ja sen sosiaaliselle luonteelle tuottamia merkityksiä. Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää, miten jatkuvat muutokset työelämässä voivat vaikuttaa työssä oppimiseen ja sen luonteeseen, ja tästä syystä myös työn muutoksille tuotettujen merkitysten ymmärtäminen on tutkimuksen kannalta tarpeellista. Vallitsevat itsensä kehittämisen ja jatkuvan oppimisen eetokset kumpuavat koulutuspoliittisten tarpeiden lisäksi myös muuttuvan työelämän tarpeista, joten työelämän murrosta ei voida erottaa nykyisistä jatkuvan oppimisen vaatimuksista.

7.1.2 Sosiaalinen oppiminen nykypäivän työelämässä

Yrjö Engeströmin (2004, 18–19) mukaan toimintajärjestelmää ei ole mahdollista muuttaa yksin, koska toimintajärjestelmät ovat kollektiivisia ja näin ollen myös niiden kehittyminen on sosiaalinen prosessi. Tampereen yliopiston toimintajärjestelmänkin kehittämiseen tarvitaan koko yhteisön työpanosta. Opintohallinnon tuottamassa oppimisdiskurssissa yhdessä tekemiselle tuotetaan varsin positiivisia merkityksiä. Yhteisömyönteisen sosiaalisen todellisuuden rakentuminen opintohallinnon puheissa tukee Engeströmin teoriaa siinä mielessä, että organisaatiomuutoksen aiheuttamat ristiriidat Tampereen

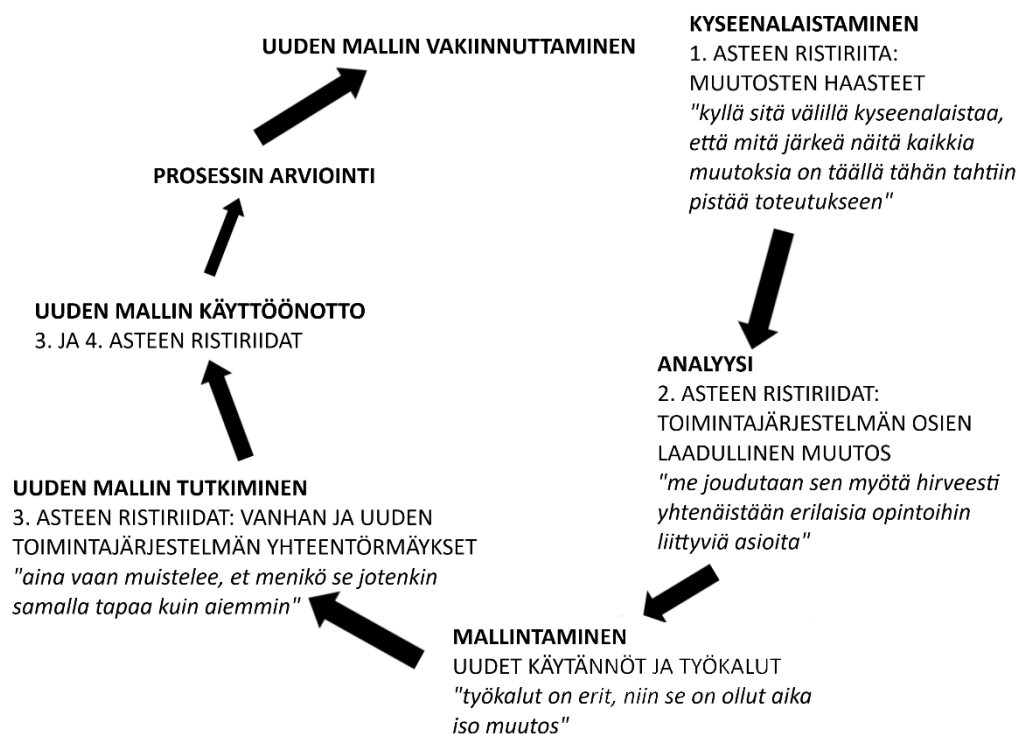
yliopiston toimintajärjestelmässä vaikuttavat tarvitsevan varsin kollektiivista ongelmanratkaisua.

Tässä tutkimuksessa opintohallinnon työyhteisöihin on viitattu Etienne Wengerin (2017) käytäntöyhteisöteorian mukaisesti käytäntöyhteisöinä. Käytäntöyhteisöteorian mukaan käytäntöyhteisöjen toimintatavat muotoutuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Myös Collin ja Billet (2010) ovat todenneet työssä tapahtuvan oppimisen nojaavan vahvasti osallisuuteen ja työyhteisössä toimimiseen. Käytäntöyhteisöjen tuottama oppimisdiskurssi tukee konstruktivistista oppimisnäkemystä, jonka mukaan oppiminen käsitetään yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen väliseksi suhteeksi. Konstrukttiivinen oppimisnäkemys ilmenee esimerkiksi yhdessä tekemisen ja oppimisen repertuaarissa, jossa käytäntöyhteisöt merkityksellistävät oppimisen prosessiksi, jossa yhteisöllinen oppiminen tukee yksilöllistä oppimista.

Wenger (2017) on kiteyttänyt sosiaalisen oppimisen teoriansa neljään komponenttiin, joissa keskitytään siihen, *miten* ihmiset puhuvat omista kyvyistään, historiallisista ja sosiaalisista voimavaroistaan, sosiaalisista kokoonpanoistaan sekä siitä, miten oppiminen muuttaa yksilöä itseään. Kaikki neljä Wengerin sosiaalisen oppimisen teorian pääkomponenttia on havaittavissa käytäntöyhteisöjen tuottamasta oppimisdiskurssista. Oppimisdiskurssissa käytäntöyhteisöt arvioivat oppivansa yhteisönsä tuella ja saavansa *voimavaroja* omasta työyhteisöstään. Lisäksi käytäntöyhteisöt tuottavat oppimiselle ja etenkin omille sosiaalisille kokoonpanoilleen positiivisia merkityksiä. Käytäntöyhteisöjen välisistä diskursseista voidaan siis päätellä Tampereen yliopiston organisaatiomuutoksen kontekstissa tapahtuvan oppimisen olevan luonteeltaan sosiaalista.

Yrjö Engeström (2004) kuvailee ekspansiivista oppimista sellaiseksi oppimiseksi, jossa organisaation toiminnan kohde laajenee ja organisaatio oppii jotakin, jota ei vielä ole olemassa. Käytäntöyhteisöt konstruoivat diskursseissaan juuri sellaista sosiaalista todellisuutta, jossa oppimisen ajatellaan *avartavan* ja tuottavan *ahaa-elämyksiä*. Oppiminen siis merkityksellistyy käytäntöyhteisöjen puheissa omaa osaamista laajentavaksi toiminnaksi. Ekspansiivisen oppimisen kautta käytäntöyhteisöt hakevat ratkaisua vallitseviin ristiriitoihin ja kehittävät toimintajärjestelmää muuttuneen organisaation tarpeisen mukaiseksi.

Engeströmin mukaan ekspansiivinen oppiminen etenee oppimissyklinä. Käytäntöyhteisöjen välisistä diskursseista ja näiden varaan rakentuvasta sosiaalisesta todellisuudesta voidaan tulkita Tampereen yliopiston oppimissyklin (ks. KUVIO 2.) etenevän tällä hetkellä muutosprosessin puolella välissä. Tampereen yliopisto on siis parhaillaan ottamassa uutta toimintajärjestelmää ja sen toimintalogiikkaa käyttöön. Tampereen yliopisto on jo havainnut ja analysoinut yhdistymisestä koituneet ongelmatilanteet, päättänyt muuttaa toimintajärjestelmäänsä ja mallintanut organisaatiolle uudet käytännöt ja työkalut.



KUVIO 2. Tampereen yliopiston oppimisteot ja ristiriidat (mukaillen Engeström 2004, 61)

Muun muassa Poikela ja Järvinen (2007) sekä Collin (2007) ovat tunnustaneet työssä oppimisen sosiaalisen luonteen. Käytäntöyhteisöt konstruoivat omaa sosiaalista todellisuuttaan tästä näkökulmasta käsin, koska käytäntöyhteisöt tuottavat työyhteisölleen runsaasti myönteisiä merkityksiä työssä oppimisesta puhuttaessa. Alati muuttuvissa organisaatioissa oppiminen on usein jatkuvaa, ja

sen vuoksi myös elinikäisen oppimisen ideologia kietoutuu tiiviisti työelämässä tapahtuvien muutosten ja työssä oppimisen ympärille. Elinikäisen oppimisen repertuaarissa käytäntöyhteisöt merkityksellistävät elinikäisen oppimisen ideologiaa tuottamalla puhetta *oppimisen pakosta ja väistämättömyydestä*. Pakon tuntemukset ovat selvästi sidoksissa organisaatiomuutokseen ja sen aiheuttamiin paineisiin, koska oppimiselle itsessään tuotetaan myös positiivisia merkityksiä.

Antti Saari (2016) on kirjoittanut vallasta sellaisena mahdollistavana ja yksilöivänä hallintana, joka ulottuu yksilön itseymmärrykseen ja saa yksilön haluamaan oppimaan uutta. Koska oppimiselle itsessään tuotetaan oppimiskurssissa positiivisia merkityksiä, on elinikäisen oppimisen ideologia mahdollisesti onnistunut pureutumaan käytäntöyhteisöjen jäsenten itseymmärrykseen. Organisaatiomuutoksen tuottamat paineet, kiire ja muut lieveilmiöt kuitenkin ovat johtaneet siihen, että oppiminen ei tunnu käytäntöyhteisöjen mielestä enää vapaaehtoiselta tai mielekkäältä. Kuten Aro (2002) on todennut, muuttuu oppiminen helposti mahdollisuudesta pakottavaksi velvollisuudeksi.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tieteellistä tutkimusta tehdessä on tärkeää miettiä myös tutkimuksen tekemiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää silloin, kun se on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Eettisesti hyväksyttävä tutkimus on rehellistä, huolellista ja tarkasti tallennettua. Kasvatustieteilijän on osattava tieteenalansa menetelmällistä hallintaa tutkimusta tehdessään. Tieteilijän on siis ymmärrettävä, milloin tutkimuksessa käytetyt menetelmät ovat eettisesti hyväksyttäviä ja milloin epärehellisiä. Tutkimusmenetelmiin ja tuloksiin liittyvät loukkaukset voivat olla esimerkiksi havaintojen sepittämistä tai vääristelyä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–9.)

Kasvatustieteellisessä laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteina ovat yleensä yksilön henkilökohtaiset kokemukset, asenteet tai jotkin muut sellaiset ilmiöt, jotka eivät ole mitattavissa. Haastattelutilanteessa tutkittava saattaa jakaa haastattelijan kanssa hyvinkin arkaluonteisia tietoja, joiden

käsittelyyn liittyvät tiiviisti tutkimuseettiset kysymykset ja luottamuksellisuus. Aineiston hankinnassa tutkijan ja tutkittavan välistä suhdetta normittava tutkimusetiikka onkin usein olennaisempaa kuin tieteen sisäinen etiikka. Aineiston hankintaa ja tutkimusaineistoa määrittävät tutkimuksen luotettavuutta koskevat sekä ihmisarvon suojelua koskevat normit. Nämä normit määrittävät tutkittavien kohtaamista, tutkittaviin suhtautumista sekä heitä koskevien tietojen käsittelyä. (Kuula 2011.)

Tämän tutkimuksen toteuttamisen kannalta huomioonotettavia tutkimuseettisiä seikkoja olivat etenkin tutkimusluvan hakeminen Tampereen yliopistolta, tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteiden saattaminen tutkittavien tietoon sekä objektiivisuuden säilyttäminen tutkijana tutkimuksen teon eri vaiheissa. Haastatteluihin kutsuttaville kerrottiin avoimesti tutkimuksen tarkoituksesta ja sen tavoitteista sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta heille lähetetyssä haastattelupyynnössä. Haastattelupyynnössä myös kerrottiin, miten kauan tutkimusaineistoa säilytettäisiin. Koska tarkkojen tunnistetietojen kerääminen ei ollut tutkimustulosten kannalta tarpeellista, säilyi haastateltavien anonymiteetti koko tutkimuksen teon ajan.

Haasteellisinta kvalitatiivista tutkimusta tehdessä on monesti oman tutkijan roolin ja asenteiden tarkastelu. Tutkijan on tiedostettava, miten tutkijan omat ennakkoasenteet ja ajatukset voivat vaikuttaa aineistosta tehtyihin tulkintoihin. Kuten Kuula (2011) toteaa, saattavat joskus jo pelkästään tutkittavien puheet ja mielipiteet olla tutkijalle hankalia. Tutkija saattaa kokea erityisen vaikeaksi tilanteet, joissa hän itse tulee vihaiseksi tutkittavien voimakkaista mielipiteistä. Mahdollisimman objektiivisen aseman säilyttäminen läpi tutkimuksen on tärkeää myös aineiston analysoinnin ja tutkimustulosten luotettavuuden kannalta.

Oman tutkijan roolin jatkuva arviointi ja itsereflektio olivat merkittävässä asemassa tätä tutkimusta tehdessä, koska Tampereen yliopisto oli organisaationa entuudestaan tuttu ja näin ollen myös ennakkoasenteita oli ehtinyt syntymään. Tutkimuksen kohteena olleen organisaation henkilökohtainen tunteminen olisi voinut vaikuttaa tutkimusaineiston analysointiin ja tulosten tulkintaan, mutta kriittisellä oman toiminnan tarkastelulla tulosten objektiivinen tulkitseminen oli kuitenkin mahdollista. Toisaalta diskurssianalyysin toteuttamisen kannalta organisaation tunteminen osoittautui yllättävän

hyödylliseksi. Hyvin hienovaraistenkin ja kyseiselle organisaatiokulttuurille ominaisten kielellisten merkitysten havaitseminen ja tulkitseminen ei välttämättä olisi ollut mahdollista ilman tutkijan aikaisempia kokemuksia tutkittavasta organisaatiosta.

Tieteellistä tutkimusta on eettisyyden lisäksi pohdittava myös tutkimusprosessin luotettavuuden näkökulmasta, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen arviointi perustuu pitkälti tutkimusprosessin luotettavuuden arviointiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia, ja pääasiallisena luotettavuuden kriteerinä toimii tutkija itse. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on jatkuvasti pohdittava omia ratkaisujaan ja otettava kantaa oman työnsä luotettavuuteen. Ihmistieteellisen tutkimusprosessin luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi uskottavuuden, varmuuden, vahvistuvuuden ja siirrettävyyden käsitteiden avulla. (Eskola & Suoranta 1998.)

Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan käsitteellistämien ilmiöiden ja tuottamien tulkintojen arviointia tutkittavien käsityksiä vasten (Eskola & Suoranta 1998). Tutkijan on siis tiedostettava oma asemansa tulkintojen tuottajana ja ymmärrettävä, että miten on päätyntä kyseisiin tulkintoihin. Tässä tutkimuksessa tutkijan roolia tulkintojen tuottajana pohdittiin ja arviointiin paljon, koska tutkijan omat ennakoasenteet olisivat voineet vaikuttaa tutkimusaineistosta tehtyihin tulkintoihin ja tutkimuksen tuloksiin. Silloin, kun tutkittava ilmiö ei ole tutkijalle tuntematon, on omien käsitysten ja asenteiden tarkastelu ensiarvoisen tärkeää. Tässä tutkimuksessa tulkintoja pyrittiin tietoisesti tekemään myös itselle tuttujen ilmiöiden ulkopuolelta ja ottamaan huomioon kaikki tutkimusaineistosta esille nousseet näkökulmat – myös ne, jotka olivat vastakkain tutkijan omien näkökulmien kanssa.

Myös tutkimusaineiston keräämisessä oli otettava huomioon tutkimuksen luotettavuus ja pohdittava, miten tutkijan omat käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ja organisaatiosta saattaisivat vaikuttaa aineistonkeruuseen. Vaikka haastattelutilanteissa keskustelut etenivät onnistuneesti ennalta määriteltujen teemojen mukaisesti, paikoitellen keskustelujen sujuvuuteen vaikutti haastattelijan kokemattomuus tutkijana. Epävarmuus haastattelijana johtui johdattelun pelosta; välillä ero teemoittelun ja keskustelun johdattelun välillä vaikutti kovin häilyvältä. Yhtäältä luonnollisen keskusteluaineiston kerääminen

onnistui tämän varovaisuuden takia hyvin, toisaalta jotkin arvokkaat näkökulmat saattoivat jäädä tämän vuoksi kokonaan pimentoon.

Varmuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa otetaan mahdollisuuksien mukaan huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot (Eskola & Suoranta 1998). Haastattelutilanteissa esiintyviin mahdollisiin ennustamattomiin tapahtumiin valmistauduttiin perehtymällä haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä, haastattelijan omiin velvollisuuksiin ja haastatteluja varten luotuun teema-alueluetteluun. Tutkimuksen teon aikana törmättiin yhteen ennustamattomaan tapahtumaan. Tutkimusaineiston oli suunniteltu koostuvan kolmesta fokusryhmähaastattelusta, mutta lopulta vain kaksi fokusryhmää saatiin muodostettua. Tutkimusaineisto oli kuitenkin laadullisesti riittävä jo kahden fokusryhmähaastattelun jälkeen, joten kolmas fokusryhmä päätettiin jättää muodostamatta.

Kahtena viimeisenä luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää vahvistuvuutta ja siirrettävyyttä. Vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa tehdyt tulkinnot saavat tukea muista sellaisista tutkimuksista, jotka tarkastelevat vastaavaa ilmiötä. Tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista laadullisessa tutkimuksessa tietyin ehdoin. Yleisesti ottaen kuitenkin katsotaan, että sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen yleistykset eivät ole kvalitatiivisessa tutkimuksessa mahdollisia. (Eskola & Suoranta 1998.) Tässä tutkimuksessa organisaatiomuutosta ja sosiaalista oppimista tutkittiin Tampereen yliopiston organisaatiomuutoksen kontekstissa, joten tutkimustulokset perustuvat yksittäisen organisaation käytäntöyhteisöjen kokemuksiin ja näin ollen tutkimustulokset eivät ole suoraan yleistettävissä kaikkiin organisaatiomuutostilanteisiin.

Vaikka tämän tutkimuksen tulokset eivät olekaan suoraan yleistettävissä muihin organisaatiomuutostilanteisiin tai työssä oppimisen ilmiöihin, voidaan tutkimustulosten todeta saavan tukea muilta työn muuttumista, organisaatiomuutosta tai työssä oppimista tarkastelevilta tutkimuksilta. Työn muutosta ei ole kovin laajasti tutkittu yhdessä työssä oppimisen kanssa, ja näin ollen muita aivan samanlaisia tutkimuksia ei tullut vastaan tutkimuksen teon aikana. Kategorisoiden tutkimustuloksille voidaan kuitenkin löytää tukea aikaisemmista tutkimuksista. Tämä tutkimustulosten yhteneväisyys osoittaa, että

tutkimustuloksia olisi mahdollista soveltaa jossain määrin myös muihin samankaltaisiin organisaatiomuutostilanteisiin.

7.3 Yhteenveto ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimustuloksista tehdyt johtopäätökset ovat rakentuneet tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, metodologisten ja menetelmällisten valintojen sekä tutkijan omien tulkintojen välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimustuloksista tehdyt johtopäätökset ovat siis monien valintojen summa, ja erilaiset valinnat olisivat voineet tuottaa varsin erilaisia tutkimustuloksia. Tästä syystä tutkimusprosessin aikana tehtyjä valintoja on pyritty esittämään avoimesti ja selkeästi tutkimusprosessin eri työvaiheissa.

Tutkimuksen tuloksissa ja johtopäätöksissä keskityttiin vain tämän tutkimuksen kannalta olennaisiin näkökulmiin ja näin ollen tutkimus ei ole tyhjentävä kuvaus tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä. Esimerkiksi organisaation sisäisiä valtasuhteita olisi voinut analysoida tarkemmin ja pohtia, miten erilaiset valtasuhteet voivat vaikuttaa organisaatiomuutokseen ja sen lieveilmiöihin. Valtasuhteet näyttäytyivät käytäntöyhteisöjen välisissä diskursseissa merkityksellisinä esimerkiksi vuorovaikutuksesta puhuttaessa. Tutkimusaineistosta olisi voinut löytää myös muita diskursseja ja tulkintarepertuaareja, mutta esille nostetut diskurssit valittiin tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimukselle asetettujen tutkimuskysymysten pohjalta.

Oppimisdiskurssi yhdessä organisaatiomuutosdiskurssin kanssa onnistui kiitettävästi vastaamaan tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin, joissa kysyttiin millaisia merkityksiä käytäntöyhteisöt antavat työssä oppimiselle, näyttäytyykö oppimisen sosiaaliset ulottuvuuden merkityksellisinä ja millaista oppimista ylipäättänsä tapahtuu organisaatiomuutoksessa. Käytäntöyhteisöt tuottivat työssä oppimiselle puheissaan myönteisiä merkityksiä, mutta organisaatiomuutoksen tuottamat lieveilmiöt vaikuttivat kuitenkin negatiivisesti siihen, miten käytäntöyhteisöt suhtautuivat työssä oppimiseen Tampereen yliopiston organisaatiomuutoksen kontekstissa.

Käytäntöyhteisöt konstruoivat diskursseissaan sellaista sosiaalista todellisuutta, jossa organisaatiomuutos pakottaa pinnalliseen oppimiseen. Kiireessä ja paineiden alla tapahtuva oppiminen ei siis ole syvällistä oppimista,

vaan pakon alla tapahtuvaa ja pintapuolista. Oppimisen sosiaalinen luonne vaikuttaa korostuvan organisaatiomuutostilanteissa ja siksi sosiaalisen oppimisen tukeminen työpaikoilla voisi helpottaa ja nopeuttaa muutoksiin ja uusiin toimintatapoihin sopeutumista.

Käytäntöyhteisöjen tuottama oppimisdiskurssi tukee aikaisemmin toteutettujen oppimista käsittelevien tutkimusten tuloksia ja teoriaa (mm. Aro 2002; Engeström 2004; Sitra 2020). Organisaatiomuutoksen ja työssä oppimisen ilmiöiden tutkiminen yhdessä tarjoaa uuden tutkimuskulman oppimisen ja työelämä tutkimuksen kentille. Tutkimuksella on kasvatustieteellistä merkittävyyttä myös siksi, että tämän tutkimuksen kohteina olleet ilmiöt ovat varsin ajankohtaisia ja usein esillä yhteiskunnallisissa keskusteluissa.

Tämä tutkimus toteutettiin yhden korkeakouluorganisaation organisaatiomuutoksen kontekstissa, joten tutkimustulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä, vaikka tutkimustuloksilla voidaankin ajatella olevan osin myös yhteiskunnallista merkittävyyttä. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia, että saataisiinko samanlaisella tutkimusasetelmalla samankaltaisia tuloksia muistakin suurista organisaatioista. Olisi myös mielenkiintoista tietää, miten laajemman tutkimusaineiston kerääminen olisi vaikuttanut tutkimustuloksiin.

Tämän tutkimuksen tulokset auttavat ymmärtämään, millaisia vaikutuksia organisaatiomuutosprosesseilla voi olla työntekijöiden työssä oppimiseen ja millaista oppimista muutostilanteissa tapahtuu. Tutkimusaineistosta saatuja tutkimustuloksia olisi mahdollista hyödyntää tulevaisuudessa erilaisissa organisaatiomuutostilanteissa. Organisaatiomuutoksen ja työssä oppimisen ilmiöitä on syytä tutkia jatkossakin yhdessä, koska organisaatiomuutosten ja muiden työelämässä tapahtuvien muutosten vaikutukset oppimiseen voivat olla merkittäviä. Olisi merkityksellistä ymmärtää paremmin, millaista oppimista muutoksessa tapahtuu ja millaiset voimavaratekijät auttavat yksilöä selviytymään organisaatiomuutoksen aikaisista oppimishaasteista.

LÄHTEET

- Aaltonen, M., Lehto, A, Pennanen T. & Teräsahde, S. 2017. Hyvässä iskussa eteenpäin - muutosjohtaminen Tampereen yliopiston hallintopalveluiden uudistuksessa. Teoksessa J. Kivistö & V. Kohtamäki (toim.). KOHA–Ideasta innovaatioksi: Tampereen korkeakouluhallinnon ja -johtamisen ohjelma asiantuntijoille. Tampere: Johtamiskorkeakoulu, Tampereen yliopisto.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0 (4. painos). Tampere: Vastapaino.
- Allen, B. 2005. Social Constructionism. Teoksessa S. May & D. Mumby (toim.) Engaging Organizational Communication Theory & Research: Multiple Perspectives. California: Sage, 35–53.
- Aro, A. 2002. Yritän vain hoitaa omaa tehtävääni. Helsinki: Edita.
- Billett, S. 2004. Workplace Participatory Practices: Conceptualising Workplaces as Learning Environments. *The Journal of Workplace Learning* 16(6), 312–324.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research Methods in Education*. Routledge.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOYpro Oy, 198–215.
- Collin, K. & Billett, S. 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy, 211–224.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. 2008. *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. New York: Cambridge University Press.

- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and Future Challenges. *Educational Research Review* 5 (1), 1–24.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjekti- rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOYpro Oy, 90–142.
- Evans, K. & Rainbird, H. 2002. The Significance of Workplace Learning for a 'Learning Society'. Teoksessa K. Evans, P. Hodgkinson & L. Unwin (toim.) *Working to Learn: Transforming Learning in the Workplace*. London: Kogan Page, 7–28.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–60.
- Gallagher, D. 2008. Independent Contracting: Finding a Balance Between Flexibility and Individual Well-Being. Teoksessa K. Näswall, J. Hellgren & M. Sverke (toim.) *The Individual in the Changing Working Life*. Cambridge: Cambridge University Press, 108–125.
- Georghiou, L. & Cassingena Harper, J. 2015. Mergers and Alliances in Context. Teoksessa A. Curaj, L. Georghiou, J. Cassingena Harper & E. Egron-Polak (toim.) *Mergers and Alliances in Higher Education: International Practice and Emerging Opportunities*. Cham: Springer International Publishing, 1–14.
- Harni, E. 2015. Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjyyskasvatusta. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 102–119.
- Hinkula, L. 2018. Asenne työhön on murroksessa, eivätkä kaikki halua pitkiä työsuhteita – Halu elämyksiin menee yhä useammin työelämän edelle jo kesätöistä lähtien. *Yle Uutiset* 4.7.2018.
<https://yle.fi/uutiset/3-10274330>. (Luettu 20.6.2020.)
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Jakonen, M. 2015. Pelon talous ja uudet kyvyt. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa, & H. Pasanen (toim.), *Koko elämä töihin. Koulutus*

- tietokykykapitalismissa. Aikuiskasvatuksen vuosikirja, 52. Tampere: Vastapaino, 282–311.
- Jokinen A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOYpro Oy, 18–48.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit: Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Järvensivu, A. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Järvinen, K. 2014. Työn mielekkyyden johtaminen. Helsinki: Talentum.
- Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K. & Naskali, P. 2010. Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo- Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino, 15–36.
- Kinnari, H. 2013. Miten elinikäisestä oppimisesta puhutaan? Kasvatus 33(3), 107–117.
- Kinnunen, U. 2010. Mikä edistää työkuormituksesta palautumista? Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 161–174.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lazzaro-Salazar, M. 2018. Social Constructionism. Teoksessa B. Vine (toim.) The Routledge Handbook of Language in the Workplace. New York: Routledge.
- Liiten, M. 2019. Kaikilta vaaditaan pian elinikäistä opiskelua, ja uuden hallituksen pitäisi päättää, kuka sen maksaa. Helsingin Sanomat 6.4.2019. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000006061096.html>. (Luettu 20.6.2020.)
- Lucas, C. & Kline, T. 2008. Understanding the Influence of Organizational Culture and Group Dynamics on Organizational Change and Learning. The Learning Organization 15(3), 277–287.

- Mahlakaarto, S. 2010. Voimaantuminen identiteettityönä - vahvaksi työssä? Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 175–194.
- Näswall, K., Hellgren, J. & Sverke, M. 2008. The Individual in the Changing Working Life: Introduction. Teoksessa K. Näswall, J. Hellgren & M. Sverke (toim.) The Individual in the Changing Working Life. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.
- Palonen, T. & Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 41–56.
- Peiró, J. 2008. Stress and Coping at Work: New Research Trends and Their Implications for Practice. Teoksessa K. Näswall, J. Hellgren & M. Sverke (toim.) The Individual in the Changing Working Life. Cambridge: Cambridge University Press, 284–310.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOYpro Oy, 178–197.
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus. <https://philpapers.org/archive/RAAIT.pdf>. (Luettu 9.11.2019.)
- Rubin, A. 2006. Muuttuva korkeakoulu: Turun kauppakorkeakoulun opettajien tulevaisuudenkuvat. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. Aikuiskasvatus 36(1), 4–13.
- Saarinen, J. 2007. Subjektius ja sukupuoli tutkimustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOYpro Oy, 143–155.

- Sannino, A., Engeström, Y. & Lahikainen, J. 2016. The Dialectics of Authoring Expansive Learning: Tracing the Long Tail of a Change Laboratory. *Journal of Workplace Learning* 28 (4), 245–262.
- Sitra. 2019. Sitran selvityksiä 146: Kohti osaamisen aikaa. Helsinki: Erweko. <https://media.sitra.fi/2019/02/06165242/kohti-osaamisen-aikaa.pdf>. (Luettu 1.2.2020.)
- Sitra. 2020. Elinikäinen oppiminen Suomessa 2019 – kyselyn tulokset. <https://media.sitra.fi/2020/01/29142517/elinikainen-oppiminen-suomessa-2019-kyselyn-tulokset.pdf>. (Luettu 1.2.2020.)
- Tampereen yliopisto. Laadunvarmistus keskitetyissä opintopalveluissa: Opiskelijapalvelut ja opintohallinto – tavoitteet, toiminnot ja toimintatavat. <http://www15.uta.fi/opiskelu2/laatu/johdanto.php>. (Luettu 27.11.2019.)
- Theisens, H. & Enders, J. 2007. State Models, Policy Networks, and Higher Education Policy. Policy Change and Stability in Dutch and English Higher Education. Teoksessa G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (toim.) *Towards a Multiversity? Universities Between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld: transcript Verlag, 89–107.
- Tienhaara, P. 2017. Johtamisen ja esimiestyön kehittäminen korkeakoulussa: Selvitys kehittämisen käytännöistä ja mahdollisuuksista Tampere3-kontekstissa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 4.7.2020.)
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy, 79–95.
- Vainio, S. 2019. Työt ajavat entistä useampia loppuun, kertoo Tilastokeskus: ”Lomillakin vilkuillaan sähköpostia, koska halutaan pysyä kärryillä”. *Helsingin Sanomat* 11.12.2019. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006339875.html>. (Luettu 29.6.2020.)
- Vanttaja, M. 2010. Yliopiston villit vuodet: Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja.

Wenger, E. (2017). *Communities of Practise: Learning, Meaning and Identity* (21. painos). Cambridge: Cambridge University Press.

LIITTEET

HAASTATTELURUNKO

LIITE 1 (1)

1. Teema: Organisaatiomuutos ja oma työ

- Apukysymykset:
 - Miten organisaatiomuutos on vaikuttanut omaan henkilökohtaiseen työhönne?
 - Mitkä asiat ovat helpottaneet tai vaikeuttaneet organisaatiomuutoksessa toimimista?
 - Miten oma motivaatio on vaikuttanut siihen, miten suhtaudutte organisaatiomuutokseen ja sen mukanaan tuomiin haasteisiin?
 - Mikä etenkin motivoi organisaatiomuutoksessa?
 - Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet kielteisesti motivaatioon?

2. Teema: Työyhteisö ja organisaatiomuutos

- Apukysymykset:
 - Miten työyhteisö on suhtautunut muutoksiin?
 - Onko työyhteisössä ollut ristiriitoja eri toimijoiden välillä? Jos on, niin millaisia?
 - Onko työyhteisönne tai organisaatiokulttuuri muuttunut organisaatiomuutoksen myötä? Miten?

3. Teema: Organisaatiomuutoksen heijastuminen oppimisen tarpeisiin

- Apukysymykset:
 - Miten elinikäisen oppimisen ideologia asemoituu organisaatiomuutokseen ja oppimishaasteisiin?
 - Kuvailkaa, miten organisaatiomuutos on vaikuttanut työssä oppimiseen.
 - Miten luonnehtisitte tapahtunutta oppimista?

- Koetteko, että osaamisenne on kehittynyt organisaatiomuutoksen aikana? Jos on, niin miten?
- Millaista tukea olette saaneet oman osaamisenne ja oppimisenne kehittämiseen?

4. Teema: Uuden oppiminen yksilöllisenä tai yhteisöllisenä prosessina muutoksessa

- Apukysymykset:
 - Mikä on työyhteisön merkitys organisaatiomuutoksessa?
 - Ovatko jotkin tekijät vaikeuttaneet työyhteisössä toimimista muutosten aikana?
 - Onko uuden oppiminen ollut yksilöllinen vai yhteisöllinen prosessi?
 - Miten yhteisöllinen oppiminen mielestänne eroaa oppimisesta yksilönä?
 - Miten työyhteisö tukee omaa oppimistanne yleisesti ja etenkin organisaatiomuutoksessa?

5. Teema: Yhteisöllisen oppimisen haasteet muutostilanteessa

- Apukysymykset:
 - Vaikeuttaako yhteisössä toimiminen jotenkin oppimistanne tai oman osaamisenne kehittämistä? Jos vaikeuttaa, niin miten?
 - Millaisina olette kokeneet yhteisössä tapahtuneet mahdolliset ristiriitatilanteet?
 - Onko vuorovaikutuksella merkitystä organisaatiomuutoksessa ja uuden oppimisessa?